

Universidade Federal de Uberlândia

OBUTCHÉNIE

REVISTA DE DIDÁTICA E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

Revista Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação e do
GEPEDI

Dossiê

**El estudio de la personalidad en los procesos
educativos desde la perspectiva histórico-cultural**

**Publicação quadrimestral do GEPEDI e
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de
Uberlândia**

ISSN 2526-7647

Obutchénie	Uberlândia	v. 5	n.1	p. 1-258	jan./abr.2021
------------	------------	------	-----	----------	---------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco
S, Térreo Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514 Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

OBUTCHÉNIE

Editor responsável: Andréa Maturano Longarezi

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Faculdade de
Educação Av. João Naves de Ávila, 2121 –
Campus Santa Mônica, Bloco 1G,
Sala 117 E-mail:
revistaobutchenieufu@gmail.com
Caixa Postal 593 38400 902 –
Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Diretórios

- BASE - Bielefeld Academic Search Engine
- DIADORIM - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- LATINDEX - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Métrica

- Google Acadêmico

Catálogos

- Sistema LivRe - Revistas de Livre Acesso
- Portal de Periódicos CAPES/MEC

DIRETOR GERAL

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORES DE EDITORAÇÃO

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, UNIUBE – Brasil

DIRETORES DE AVALIAÇÃO

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Patrícia Lopes Jorge Franco, – Brasil

DIRETORIA DE DIVULGAÇÃO

Diva Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORIA DE INDEXAÇÃO

Waleska Dayse Dias de Sousa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM – Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Albertina Mitjáns Martínez – Universidade de Brasília (Brasil)

Alberto Labarrere Sarduy – Universidade Santo Tomás (Chile)

Ana Luiza Smolka – Universidade de Campinas (Brasil)

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Boris Meshcheryakov - Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna (Rússia)

Diva Souza Silva - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fabiana Fiorizi de Marco - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fernando Luis González Rey – Centro Universitário de Brasília (Brasil)

Guillermo Arias Beatón – Universidade de Habana (Cuba)

Isauro Beltrán Núñez – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

José Carlos Libâneo – Universidade Católica de Goiânia (Brasil)

José Zilberstein Toruncha – Universidad de Tangamanga (México)

Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla (México)

Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo (Brasil)

Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba (Brasil)

Pascual Valdes Rodrigues – Universidade Central das Billas (Cuba)

Roberto Valdés Puentes - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Ruben Nascimento Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Wolff-Michael Roth - Universidade de Victoria (Canadá)

Yulia Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla (México)

CONSELHO CONSULTIVO

Ademir Damazio – Universidade Estadual de Santa Catarina

Adriana Pastorello Buim Arena - Universidade Federal de Uberlândia

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – Universidade Federal de Uberlândia

Armando Marino Filho – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Carlos Henrique de Souza Gerken - Universidade Federal de São João Del Rei / MG

Carolina Picchetti Nascimento – Universidade Federal de São Carlos

Dagoberto Buim Arena – Universidade Estadual de São Paulo – Marília

Debora Cristina Piotto – Universidade de São Paulo

Douglas Aparecido Campos – Universidade Federal de São Carlos

Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo

Flávia Ashbar - Universidade Estadual Paulista - Bauru

Francisco Curbelo Bermúdez-Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de Juruena AJES (Brasil)

Geovana Ferreira Melo – Universidade Federal de Uberlândia

Gloria Fariñas León – Universidade da Havana (Cuba)

Héctor José García Mendoza – Universidade Federal de Roraima

Iara Vieira Guimaraes – Universidade Federal de Uberlândia

Isabel Batista Serrão – Universidade Federal de Santa Catarina

Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal Fluminense

Joana Peixoto – Instituto Federal de Goiânia

Organização do dossiê “**El estudio de la personalidad en los procesos educativos desde la perspectiva histórico-cultural**” – Obutchénie, v. 5, n. 1:

Yolanda Rosas-Rivera

Editoração: GEPEDI

Revisão: Os autores

Diagramação, Postagem e DOI: Sônia Aparecida Paiva

Capa: Eduardo M. Warpechowski

Edição de Capa: Ricardo Ferreira de Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Obutchénie [recurso eletrônico]: revista de didática e psicologia pedagógica / Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente. - Vol. 5, n. 1 - (2021) - . Uberlândia : Edufu, 2021 - v.

Quadrimestral.

ISSN: 2526-7647

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/2107>>

1. Didática - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Psicologia educacional - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.

CDU: 37.02

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Obutchénie.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da OBUTCHÉNIE e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO/ SUMMARY

DOSSIÊ - El estudio de la personalidad en los procesos educativos desde la perspectiva histórico-cultural

Apresentação
Yolanda Rosas

Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar
Claudia Ximena González Moreno

Análisis cualitativo de las neoformaciones en la edad preescolar
Luz del Carmen Tejeda Arroyo

Identidad de género como concepto cotidiano en la infancia temprana
José Carlos Cervantes Ríos
Silvia Chávez García

Los motivos del aprendizaje en la primaria desde la teoría histórico-cultural
Adriana Mata-Esquivel

Análisis del interés cognoscitivo en clases de matemáticas
Yolanda Rosas- Rivera

Potencialización del desarrollo psicológico en adolescentes a través de la representación de su ideal moral en juego dramatizado
Daniel Rosas Alvarez
Claudia Amézquita Rescalvo

Construcción de sentidos y significados de la personalidad a través de la alfabetización de adultos
Juan Carlos Malagón Pérez
Gerardo Ortiz Moncada

Posibilidad de estudio de los motivos profesionales de los maestros de la escuela primaria desde la teoría de la actividad
María Alejandra Morales González
Yulia Solovieva

VARIA

O desenvolvimento da linguagem oral da criança de 0 a 3 anos sob a perspectiva Histórico-Cultural: apontamentos de uma pesquisa

Michelle de Freitas Bissoli

Evellyze Martins Reinaldo Pinho

Aline Janell de Andrade Barroso Moraes

ENTREVISTA

Dimitry A. Leontiev: Perspectivas e tensões no âmbito das psicologias histórico-culturais, com foco nas contribuições de Alexei N. Leontiev

Andréa Maturano Longarezi

Roberto Váldez Puentes

RESUMOS

Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/UFPI) 2020

Grasiela Maria de Sousa Coelho

PRESENTACIÓN

El estudio de la personalidad en los procesos educativos desde la perspectiva histórico-cultural

Para la formación de la personalidad es indispensable que los procesos cognoscitivos y afectivos se encuentren en relación armónica.
Davidov y Shuare (1987)

En esta edición de la revista *Obutchénie* se presenta el dossier *El estudio de la personalidad en los procesos educativos desde la perspectiva histórico cultural*. Este dossier está integrado por ocho artículos, en los cuales se plantean propuestas para la investigación de la personalidad dentro del contexto educativo, a partir de la organización de actividades relacionadas con la evaluación y la intervención en diferentes participantes educativos. Los autores basan sus investigaciones en el enfoque histórico cultural, retomando autores como Vygotski, Bozhovich, Leontiev, Talizina y Davidov para el análisis de la personalidad en niños, adolescentes y adultos, teniendo estos diferentes papeles dentro del proceso educativo: alumnos, maestros o padres de familia.

El proceso educativo implica diversos participantes y actividades, en el cual además es posible identificar y organizar los elementos que favorecen el desarrollo de la personalidad. Para esta tarea, los educadores (docentes, padres de familia) requieren conocer qué significa la personalidad y cuál es su desarrollo. La teoría de la actividad propuesta por Leontiev (1993) permite conocer cuál es su contenido (objetivo, objeto, ejecución, acciones, etc.) y estructura (jerarquía de motivos), además Talizina (2019) incluye el motivo como parte fundamental de la actividad de aprendizaje. El desarrollo de la personalidad también ha sido estudiado por Bozhovich (1976), así como su relación con las actividades rectoras de las edades psicológicas.

Esta concepción teórica orienta a los autores del dossier para investigar en el contexto educativo el desarrollo de la personalidad en diferentes participantes. Siguiendo la línea de investigación cualitativa, los autores proponen métodos dinámicos de evaluación y de intervención, enfatizando el carácter activo, creativo y transformador de cada participante educativo. Los resultados de estas investigaciones muestran características de los motivos que dirigen la actividad de enseñanza y de aprendizaje, por ejemplo, se identificó en alumnos de tercer grado de primaria que un motivo escolar es necesario para su actividad de aprendizaje, mientras que para un maestro de primaria un motivo de enseñanza podría ser organizar el desarrollo de los alumnos. Las aportaciones de los estudios presentados se relacionan con el análisis de que el proceso educativo no es solo un trabajo administrativo para los maestros o de diversión para los alumnos, ni un papel pasivo para los padres. El proceso educativo tiene como tarea organizar las condiciones para el desarrollo sistémico e integral de los participantes (esfera cognoscitiva, afectiva), para lo cual requiere de teorías y métodos que permitan la intervención psicológica y pedagógica.

El dossier ha sido organizado por edades psicológicas de los participantes con los que trabajaron los autores. Los tres primeros artículos (Claudia Gonzalez, Luz Tejeda y, José Carlos Cervantes y Silvia Chávez) se incluyen en la línea de investigación de la personalidad en la *edad preescolar*. Para lo cual parten de la relación entre el desarrollo cognoscitivo y de las cualidades propias de la personalidad, como lo son las acciones voluntarias y volitivas (SMIRNOVA, 2010).

El trabajo *Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar* de Claudia González Moreno, pretende mostrar el desarrollo de la personalidad a partir de las nuevas formaciones adquiridas al final de la edad preescolar, para lo cual es necesario la organización de actividades principales del desarrollo. La autora se ha dedicado a la investigación e intervención educativa mediante la organización de métodos educativos que favorecen el desarrollo de la actividad voluntaria, reflexiva y simbólica como cualidades de la personalidad. Este trabajo permite conocer cómo la actividad de juego de roles, activi-

dad rectora del desarrollo (ELKONIN, 2011), dentro de las aulas educativas favorece el desarrollo psicológico de los niños preescolares. A pesar de existir otras teorías y metodologías del juego, éstas no siempre se dirigen al desarrollo de la personalidad, sino que enfatizan en el componente “diversión” o “interés propio del alumno-juego libre”, además carecen de la actividad reflexiva y social. En México se enfatiza el juego de roles en los preescolares y de forma empírica es posible identificar que las maestras no saben qué actividades, temas o materiales proponer, en algunos casos dan los objetos materializados y no guían hacia una sustitución simbólica o creación de signos para regular el comportamiento. Así mismo, tampoco dirigen el análisis de las situaciones ni la emociones que conllevan, por ejemplo, sentir empatía por el paciente que ha sufrido, ayudar al otro. Por ello, esta investigación aporta elementos de análisis del juego de roles y el desarrollo de las nuevas formaciones que debe adquirir el niño preescolar.

Dentro de la línea de investigación anterior (desarrollo de la personalidad en el preescolar) Luz Tejeda Arroyo presenta el trabajo *Análisis cualitativo de las neoformaciones en la edad preescolar*. Desde el modelo educativo mexicano (SEP, 2017) también se ha establecido que los padres de familia deben participar en el proceso de educación, sin embargo, no hay propuestas concretas de cómo pueden participar en el desarrollo de los alumnos, si bien se mencionan algunas tareas como reunirse en una festividad y platicar en familia sus costumbres y tradiciones (por ejemplo, cómo festejan el 15 de septiembre-día de la independencia de México), esto se realiza de forma rápida, involuntaria y en su mayoría de veces sin sentido escolar para el niño. Desde esta problemática, Luz Tejeda integra a madres de familia para que conozcan actividades que favorecen el desarrollo psicológico de sus hijos. La autora propone un programa de intervención con maestras, madres y alumnos de preescolar. Este programa incluye elementos teóricos y prácticos, lo que nos invita a reflexionar sobre la aportación de la teoría histórico cultural y su análisis desde los participantes educativos. Los elementos teóricos y metodológicos que se brindaron a las maestras y madres fueron los esenciales y suficientes para comprender el desarrollo psicológico de los niños preescolares y participar de forma reflexiva y creativa en este proceso.

En el tercer artículo *Identidad de género como concepto cotidiano en la infancia temprana*, presentado por José Carlos Cervantes y Silvia Chávez García, incluye el trabajo con niños preescolares para caracterizar la identidad de género que niños/niñas de 3-5 años han desarrollado, así como los elementos que facilitan esa identidad. Los autores parten de la hipótesis de que la formación de la identidad de género requiere del desarrollo conceptual. Para este estudio, los autores utilizan un método cualitativo, seleccionaron y aplicaron tareas de clasificación a los/las niños/niñas y cuestionarios a los padres de familia. Sus resultados evidencian que en la primera infancia no es posible hablar de identidad de género como un estado, debido a que el pensamiento aún no adquiere su carácter abstracto. Los niños/niñas dependen de las situaciones inmediatas y cotidianas para resolver las tareas propuestas. Finalmente, los factores que aportan sentido a la identidad de género son los padres de familia, los procesos de socialización y la educación formal.

El siguiente bloque de trabajos está relacionado con la *edad escolar*, los trabajos de Adriana Mata Esquivel y Yolanda Rosas-Rivera se enfocan en la identificación de los factores dentro del proceso de la enseñanza que favorecen el desarrollo del motivo escolar en los alumnos. El artículo de Adriana Mata, *Los motivos del aprendizaje en la primaria desde la teoría histórico-cultural*, aborda un análisis teórico sobre el concepto de motivación escolar, su desarrollo y una propuesta para valorar los motivos que forman los alumnos en la escuela primaria. La autora plantea la tarea de diferenciar el desarrollo del motivo escolar en los niños, es decir el deseo por el aprendizaje, de la motivación que propone solo ayudas verbales como la animación o hacer solo divertidas las tareas (sin un contenido científico) para los alumnos (ENKVIST, 2018). La propuesta de estudio de los motivos escolares, desde la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (TALIZINA, 2019), consiste en identificar los niveles de motivación; si estos tiene un carácter externo (por ejemplo, obtener buenas calificaciones) o un carácter interno (deseo de aprender). Los métodos propuestos por la autora son la observación de clases, la entrevista con maestros, creación de situaciones de elección y el dibujo dialogado para niños. De esta forma se enfatiza el análisis de los motivos de forma sistémica y en relación

con la actividad de estudio, que brinda mayores posibilidades al maestro de organizar las condiciones para la formación de motivos estables para el aprendizaje.

El trabajo de Yolanda Rosas-Rivera sobre el *Análisis del interés cognoscitivo en clases de matemáticas* tiene como propósito indagar en las condiciones pedagógicas que aportan al desarrollo del interés cognoscitivo por parte del alumno en clases de matemáticas. La autora parte del análisis del proceso de enseñanza de las matemáticas en la edad escolar, desde la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (TALIZINA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017), para identificar las características de las actividades escolares que conllevan al interés cognoscitivo de los alumnos, incluyendo el tipo de orientación que utilizan los maestros de primaria con programas educativos diferentes. El análisis de la autora muestra que los alumnos expresan agrado por sus clases de matemáticas y por sus maestras, sin embargo ellos solo expresan un interés cognoscitivo cuando comprenden y resuelven explicando los conceptos matemáticos que se incluyen en las tareas.

La formación de la personalidad en la *edad de adolescencia* requiere de la comunicación afectivo emocional con coetáneos, teniendo como principal objetivo que el adolescente adquiera una estabilidad en la autovaloración y en los ideales (BOZHOVICH, 1976). Desde este postulado el siguiente artículo *Potencialización del desarrollo psicológico en adolescentes a través de la representación de su ideal moral en juego dramatizado* de los autores Daniel Rosas Alvarez y Claudia Amézquita Rescalvo presentan los resultados obtenidos posterior a la aplicación de actividades de juego dramatizado para el desarrollo psicológico de adolescentes de 12-16 años de edad. El principal objetivo de los autores es mostrar que la actividad de representación dramatizada que incluye el ideal moral de los adolescentes les permite regular de forma consciente su comportamiento, reflexionar sobre sus intereses y deseos, así como desarrollar motivos colectivos. La propuesta de los autores invita a los educadores a considerar aquellas actividades que implican experiencias afectivo-emocionales y la comunicación con sus coetáneos, así como mostrar ideales morales accesibles a ellos y orientarlos en la constante reflexión de las acciones que favorecen su desarrollo intelectual, afectivo y social.

En el último apartado se incluyen dos estudios con participantes *adultos*.

Los trabajos de la personalidad proponen su análisis mediante la reflexión e identificación de los sentidos que forman los sujetos durante la realización de sus actividades principales de desarrollo (laboral, aprendizaje) y en interacción con otros sujetos. El artículo de Juan Carlos Malagón Pérez y Gerardo Ortiz Moncada, titulado *Construcción de sentidos y significados de la personalidad a través de la alfabetización de adultos* muestra el estudio de los sentidos y significados relacionados con la personalidad mediante el análisis temático en asesores educativos y educandos que participan en el proceso de alfabetización. Para lograr dicho análisis, los autores utilizaron la etnografía y la entrevista para identificar e interpretar las experiencias de los participantes, desde una perspectiva Vygotskiana. Los autores plantean que el proceso de alfabetización consiste no solo en adquirir habilidades lingüísticas sino que incluye el desarrollo de la esfera afectivo-emocional, así como conocimientos individualizados, representaciones de la realidad, siendo el lenguaje un proceso psicológico que permite regular y mediatizar el comportamiento.

Finalmente, el trabajo *Los motivos profesionales de los maestros de la escuela primaria desde la teoría de la actividad* de Alejandra Morales González y Yulia Solovieva, aborda el estudio de motivos profesionales de docentes de nivel básico. Las autoras consideran que la actividad del docente debería estar impulsada por el interés propio de la enseñanza, la cual consiste en dirigir de forma positiva el desarrollo intelectual y personal del alumno. El análisis de los motivos en el proceso educativo, tanto en maestros como alumnos, se realiza a partir de la aplicación de instrumentos cualitativos, como entrevistas semi-estructuradas y el uso de la narrativa. Las autoras proponen que el proceso educativo requiere del estudio de los motivos que dirigen a los participantes educativos (maestro-alumnos), en su interacción (actividad de estudio) y con sus particularidades del desarrollo psicológico. La actividad del maestro debe ser más reflexiva, creativa y consciente, no solo de las asignaturas que imparte, sino también del desarrollo psicológico de los alumnos con quienes participa.

Los artículos de los autores de este dossier conlleva a nuevas posibilidades para el abordaje del desarrollo de la personalidad en la actividad educativa, las cuales son viables para ser incluidas en los espacios escolares y para generar

un impacto significativo en todos los participantes. Los estudios anteriores muestran un objetivo más amplio y concreto de la educación, el desarrollo de las cualidades de la personalidad mediante la educación reflexiva y creativa. Sin embargo, también nos plantean nuevas interrogantes, es posible continuar la discusión sobre la línea de la formación de profesores y de otros participantes educativos (por ejemplo, los padres o cuidadores de familia), así como la relación que existe entre la enseñanza y el desarrollo, en este caso no solo el cognitivo sino el afectivo-emocional. Retomando a Davidov y Shuare: “los procesos cognoscitivos y afectivos deben estar en armonía”.

Para concluir esta presentación me gustaría agradecer a la Revista Obutchénie y a los autores por la oportunidad que me brindaron para colaborar en la organización de este dossier. Considero que será una gran aportación para quienes están inmersos en el área de la educación y se interesan en la enseñanza que dirige al desarrollo.

Yolanda Rosas-Rivera
Organizadora

Referencias

- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Cuba: Pueblo y educación, 1976.
- DAVIDOV, V; SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagógica de la URSS. *Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.
- ENKVIST, I. *La nueva pedagogía es un error*. Parece que se va a la escuela a hacer actividades, no a trabajar y estudiar. Entrevista concedida a Cristina Galindo. EL PAÍS. https://elpais.com/elpais/2018/07/17/eps/1531826084_917865.html (2018).
- ELKONIN, D. Hacia el problema de periodización del desarrollo en la edad infantil. En QUINTANAR, L; SOLOVIEVA, Y. (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011.
- LEONTIEV, A.N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. México: Cartago de México, 1993.

SMIRNOVA, E. O. El desarrollo de la voluntad y de la voluntariedad en la ontogenia temprana. En: SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. (Orgs.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: trillas, pp. 46-58, 2010.

TALIZINA, N.; SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. *Enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad*. México: CEIDE, pp.87-105, 2017.

TALIZINA, FN. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019.

Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar

Social role play, symbolic function, and personality development in preschool age

*Claudia Ximena González-Moreno*¹

RESUMEN

Las formas maduras del juego de roles sociales posibilitan el desarrollo complejo de la función simbólica como aspecto indispensable para el desarrollo de la personalidad del niño en la edad preescolar. Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada con un grupo de 20 niños en edad preescolar de la ciudad de Bogotá, Colombia a partir de una intervención en la que se usó el juego de roles sociales. Se identifican las características del juego de roles sociales y de la función simbólica en la medida que ambos se van complejizando a través de la orientación que ofrece el adulto. En general se aprecia una transformación tanto en el juego como en la función simbólica, sobre todo en la posibilidad de comprender al otro y de valorarlo. Se concluye que el desarrollo simbólico permite la formación de actitudes de abnegación en los niños. Por consiguiente, desarrolla la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de los demás en interacciones comunicativas de reciprocidad emocional.

Palabras clave: Educación infantil. Desarrollo infantil. Educación preescolar. Juego infantil. Personalidad en la infancia.

ABSTRACT

Mature forms of social role play enable complex development of symbolic function as an indispensable aspect for the development of the child's personality in preschool age. This article presents the results of an investigation carried out with a group of 20 preschool-age children from the city of Bogotá, Colombia, based on an intervention that used social role play. Characteristics of social role play and symbolic function are identified as both become more complex through the orientation offered by the adult. In general, a transformation can be seen both in the game and in the symbolic function, especially in the possibility of understanding and valuing the other. It is concluded that symbolic development allows the formation of self-denial attitudes in children. Consequently, she develops the ability to see the world through the eyes of others in communicative interactions of emotional reciprocity.

Keywords: Early childhood education. Child development. Preschool education. Children's play. Personality in childhood.

¹ Doctora Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana de Puebla, México. Estudiante del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>. E-mail: clauxigo@hotmail.com.

1 Introdução

En la edad preescolar, la función simbólica se constituye en una formación psicológica fundamental que se complejiza cuando el niño participa en la actividad de juego de roles sociales (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012; GONZÁLEZ-MORENO, 2015). De la organización de esta actividad depende la formación inicial de la personalidad al posibilitar en los niños tanto el desarrollo de mecanismos personales de la conducta (LEONTIEV, 1987) como de un repertorio emocional y simbólico amplio. En el juego de roles sociales los niños aprenden a ver la necesidad del otro, a ayudar mutuamente a los demás, a ser generosos, a desarrollar el espíritu de servicio, a trabajar cooperativamente y a dialogar entre unos y otros.

La investigación que se presenta en este artículo entiende el juego en primer lugar, como una actividad compartida social y cultural. En segundo lugar, como una actividad que propicia el desarrollo potencial en el niño, que se determina con la orientación y los tipos de apoyo que ofrece el adulto a través del uso de medios simbólicos en los niveles materializado (uso de objetos como sustitutos de otros), perceptivo (dibujos) y verbal (palabras). En tercer lugar, como una actividad que permite pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de entender sus sentimientos y sus expectativas. En otras palabras, el juego posibilita que los niños vean el mundo desde una perspectiva más solidaria y compasiva.

En diversas investigaciones se ha encontrado que muchos niños no alcanzan el desarrollo de las formas maduras del juego (BREDIKYTE; HAKKARAINEN, 2011; GONZÁLEZ-MORENO; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2014; GONZÁLEZ-MORENO, 2016). Las acciones de estos niños se caracterizan por ser aisladas y carecer de sentido emocional profundo por lo que es difícil que duren en el tiempo, además en ellos hay poca iniciativa y un pobre desenvolvimiento interaccional y comunicativo (GONZÁLEZ-MORENO, 2018). Los niños requieren que el juego avance hacia las formas maduras, lo cual se alcanza con la participación dialógica de todos los participantes: adulto y grupo

de niños en la actividad de juego de roles sociales (HAKKARAINEN; BREDIKYTE, 2015; GONZÁLEZ-MORENO, 2016). Las formas maduras del juego posibilitan el desarrollo psicológico y de la personalidad infantil (BREDIKYTE; HAKKARAINEN, 2011). Asimismo, estas formas maduras del juego generan una necesidad social de comunicación entre un grupo de niños para que trabajen juntos; el rol (*médico, enfermera, recepcionista, pacientes, pasajeros, chofer, ingeniero, ayudante, constructores, diseñadores, pintores, costureros, relojeros, trabajadores de gasolineras, panaderos*) adquiere un sentido social; las acciones se relacionan con la representación de cada rol considerando el tema del juego; se aprende a comunicarse de manera efectiva, a autorregular el comportamiento y las emociones; se buscan soluciones conjuntas y colaborativas a problemas que surgen en el juego; se toman decisiones conjuntas de manera creativa; se desarrolla la habilidad de escucha activa, esfuerzo, ayuda mutua; se transforma el uso de medios simbólicos desde sus formas más sencillas hasta las más complejas (GONZÁLEZ-MORENO, 2015).

Por lo anterior, los objetivos de esta investigación fueron: 1. determinar cómo las formas maduras del juego de roles sociales promueven el desarrollo complejo de la función simbólica en los niveles materializado, perceptivo y verbal y 2. determinar cómo las formas maduras de juego de roles sociales y la función simbólica en el nivel complejo posibilitan el desarrollo de la personalidad en la edad preescolar.

2 Método

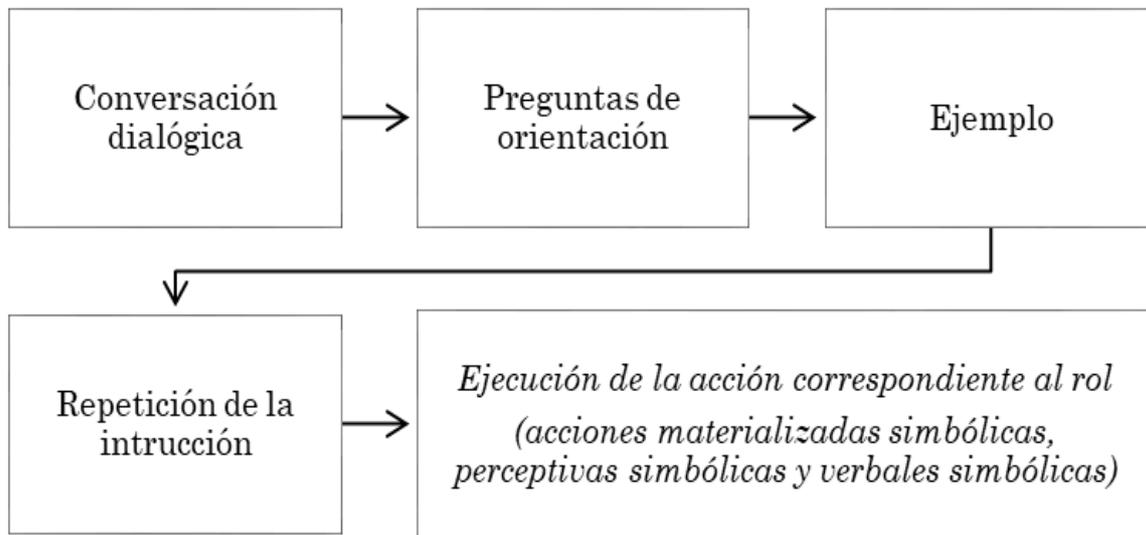
Esta investigación está orientada por el método experimental formativo propuesto por Vigotsky (1995), en el que se estudia la función simbólica durante su formación en el juego de roles sociales. Se usan diversos tipos de apoyo (*conversación dialógica, preguntas de orientación, ejemplo, repetición de la instrucción*) para influir positivamente sobre la función simbólica y el desarrollo de la personalidad en un grupo de niños.

Se consideran los planos del desarrollo intelectual: nivel simbólico materializado, nivel perceptivo y el nivel verbal. Estos niveles se relacionan

con distintos planos de realización de la acción intelectual, tal y como se plantea en la teoría de formación de la acción por etapas (GALPERIN, 2000; SOLOVIEVA, 2014; TALIZINA, 2019).

La parte más importante en el proceso de formación de la función simbólica es la orientación, la cual dirige las acciones intelectuales y la solución de problemas que surgen, por lo que es necesario comprender cuál es la orientación que garantiza su ejecución (GALPERIN, 1976, 1995): dependiente o independiente, generalizada particular o general, completa o incompleta. La orientación puede modificar por completo la visión sobre el potencial del desarrollo del niño en lo que se refiere a la función simbólica en todas las etapas del juego de roles sociales (ver figura 1). Para poder crear la orientación es necesario un conocimiento amplio tanto del juego de roles sociales y sus etapas (*juego de roles sociales con el uso de objetos, juego de roles sociales con sustitutos objetales, juego de roles sociales con uso de objetos y sustitutos objetales en varios tipos de situaciones, juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos, juego de roles sociales narrativo*) como de la función simbólica y sus niveles de desarrollo (*acciones materializadas, acciones perceptivas, acciones verbales*) y de los cambios que van alcanzando los niños en sus actitudes hacia los demás (*desarrollo de la personalidad*) durante su participación en cada una de las etapas del juego con el uso del lenguaje en sus acciones. En cada etapa del juego de roles se le debe presentar al grupo de niños los objetos de su acción (objetos temáticos, objetos como sustitutos de otros, objetos imaginarios representados con acciones, dibujos y palabras), los tipos de relaciones que existen entre los objetos y lo que garantiza su aceptación como objetos de las acciones correspondientes a los roles que representan.

Figura 1 – Tipos de apoyo en la orientación usados en la actividad de juego de roles sociales en sus diferentes etapas



Fuente: Elaboración propia

2.1 Participantes

En el estudio participaron 20 niños de 5-6 años de último grado de preescolar de una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá, D. C, de los cuales 9 son niñas y 11 niños con una edad media de 5.2 años.

2.2 Instrumentos y recolección de datos

En la tabla 1 se presentan las etapas de juego diseñadas en esta investigación. En cada una de estas etapas se debe garantizar y despertar un interés o una necesidad particular en las interacciones dialógicas en los niños, así como considerar las orientaciones de los diversos planos de la acción (materializadas, perceptivas y verbales) que pueden ser útiles para las acciones que ellos representan a través de los roles reflexionando en la temática del juego.

Tabla 1 – Etapas del juego de roles

Etapas del juego	Descripción	Criterios de análisis	
Etapa 1. Juego de roles sociales con el uso de objetos	Se utilizan objetos en la representación de los roles.	Accede	Realiza acciones con objetos de acuerdo al rol considerando la orientación de la investigadora
		Iniciativa	Propone por su propia iniciativa acciones con los objetos de acuerdo al rol
		Reflexiona	Está consciente de la necesidad del uso de objetos para participar en su rol de manera activa y los utiliza con frecuencia caracterizando el personaje que representa
Etapa 2. Juego de roles sociales con sustitutos objetales	Se utilizan sustitutos de objetos en la representación de los roles.	Accede	Realiza acciones con objetos como sustitutos de acuerdo al rol considerando la orientación de la investigadora
		Iniciativa	Propone por su propia iniciativa acciones con los sustitutos de objetos de acuerdo al rol
		Reflexiona	Está consciente de la necesidad del uso de objetos como sustitutos para participar en su rol de manera activa y los utiliza con frecuencia caracterizando el personaje que representa
Etapa 3. Juego de roles sociales con uso de objetos y sustitutos objetales en varios tipos de situaciones	Se utilizaron objetos y sustitutos de objetos en la representación de los roles.	Accede	Realiza acciones con objetos y con objetos como sustitutos de acuerdo al rol considerando la orientación de la investigadora
		Iniciativa	Propone por su propia iniciativa acciones con objetos y con los sustitutos de objetos de acuerdo al rol

		Reflexiona	Está consciente de la necesidad del uso de objetos y de objetos como sustitutos para participar en su rol de manera activa y los utiliza con frecuencia caracterizando el personaje que representa
Etapa 4. Juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos	En esta etapa de juego los niños proponen situaciones diversas de juego y asumen roles.	Accede	Utiliza expresiones verbales de acuerdo a su rol considerando la orientación de la investigadora
		Iniciativa	Propone expresiones por su propia iniciativa de acuerdo al rol
		Reflexiona	Está consciente de la necesidad del uso de expresiones características del personaje que representa Se apropia de expresiones características del rol con frecuencia
Etapa 5. Juego de roles sociales narrativo	En esta etapa de juego los niños conjuntamente con el adulto construyen historias en las que se combinaban elementos de la realidad y de la imaginación y cada uno representa un rol. Además, en esta etapa se observa la elaboración compartida de estructuras narrativas que incluyen inicio de situaciones imaginarias, desarrollo de una situación que poco a poco se va enriqueciendo, planteamiento y solución del problema. Los niños asumen roles considerando el planteamiento de la situación problema y la logran resolver de manera creativa y novedosa usando medios simbólicos.	Accede	El niño considera algunas características del rol que asume porque la investigadora se lo propone
		Iniciativa	Destaca lo esencial (para la acción), es decir, el niño considera por su iniciativa las características específicas de la acción de acuerdo al rol que representa
		Reflexiona	Clarifica de manera independiente las relaciones posibles del problema a solucionar representando un plan, la cantidad de elementos y el orden de las acciones a realizar

Fuente: Elaboración propia

2.3 Procedimiento

El programa de intervención se realizó durante un año escolar, en total

se hicieron 130 sesiones de juego. Este programa de intervención se diseñó considerando las aportaciones teóricas y metodológicas sobre el juego (ELKONIN, 1980; SOLOVIEVA Y QUINTANAR, 2012; HAKKARAINEN; BREDIKYTE, 2015).

El contenido de la intervención incluye los conocimientos de las temáticas de los juegos de roles que se proponen. El sistema de condiciones que orienta al niño al cumplimiento de la acción constituye la base de la orientación de la acción. Por esta razón, el contenido de la intervención establece la familiarización con las condiciones concretas de la acción. En un primer momento, la acción se realiza de la forma más desarrollada posible para que a los niños les quede clara la relación lógica del contenido concreto de la acción. Se identifican características relacionadas con la manera cómo los niños acceden a la actividad de juego de roles, aquí el adulto propone la actividad. Después se identifican características relacionadas con cómo empiezan a asumir el rol y cómo se apropian del personaje que están representando.

Como medios externos de apoyo se usan tarjetas de colores e imágenes, así como palabras y expresiones que le ayudan al niño a solucionar los problemas propuestos en los juegos de roles. De esta manera, se contribuye a modificar cualitativamente la manera como los niños asumen los roles de acuerdo a las temáticas. El juego considera las propuestas e intereses de los niños así como la necesidad de conseguir que sean juegos divertidos.

2.4 Consideraciones éticas

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas que tienen su principio en la declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2017), con la realización del consentimiento informado avalado por el comité ético del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, el cual valoró la protección de los derechos fundamentales de los niños y de la institución educativa, de acuerdo con las exigencias legales. Asimismo, es necesario mencionar que los padres de los niños firmaron una carta de consentimiento informado en una reunión

realizada en la institución educativa, y estos últimos manifestaron su asentimiento por medio de un dibujo que colorearon.

3. Resultados

El juego consistía en la interpretación de los roles, sin embargo, esta interpretación no surgió desde el inicio. La investigadora propuso los roles, después los niños empezaron a denominarlos, aunque los roles no determinaban su actitud en el juego. Luego los niños iniciaron con la representación de los roles esporádicamente (realizaban algunas acciones y abandonaban el rol) y finalmente asumieron la caracterización del personaje enriqueciendo sus acciones. Se observó que los niños usaban diversos medios representativos expresivos como el cambio en la entonación de la voz, los gestos, las acciones y actitudes especiales con el rol que asumían. De la misma manera, los niños utilizaban un objeto como sustituto de otro atribuyéndole múltiples funciones en el juego de acuerdo a las necesidades que se generaban de manera grupal. También expresaban las propias ideas para crear situaciones imaginarias e historias que lograban representar por medio de los roles. Al inicio el sentido del juego se centró en las acciones con los objetos y con los sustitutos de objetos, después el sentido se reflejó en las relaciones con los otros niños y luego el sentido se fundamentó en las relaciones características del rol que se representaba y se relacionó con los otros roles de manera creativa e imaginativa considerando las reglas.

Los niños necesitaron que la investigadora estableciera relaciones específicas entre los roles y sus acciones de manera verbal y a través de su representación, lo que los cautivó y posibilitó la ampliación de los argumentos al incrementar y complejizar las acciones. De la misma manera, los niños comprendieron el significado de sus acciones en el juego lo que hizo que aparecieran nuevas acciones. Las acciones con los objetos concretos se transformaron en acciones simbólicas e imaginativas y después en acciones que hacían parte de los roles.

Los niños cambiaban de actitud con el rol que representaban considerando la comprensión y el sentido que alcanzaban de esta

interpretación a medida que transcurrían las sesiones interventivas. Como medio de significación de las acciones los niños usaban el lenguaje. Al inicio, los niños usaron el lenguaje como medio de comunicación con los otros roles, después lo usaron como medio de regulación del comportamiento (hablaban para planear acciones o mientras realizaban acciones diversas con sustitutos de objetos o con objetos imaginarios). La acción se iba complejizando a medida que los niños se hacían conscientes de la identificación de las acciones de los roles de los demás y de las de su propio rol, lo que les permitió separarse del otro y ejecutar de la mejor manera posible sus acciones para caracterizar el personaje que estaban representando. El hecho de adoptar la postura de un personaje y asumir un rol determinado sintiendo lo que hacía y decía llevó al niño a comportarse por encima de su desarrollo, lo que permitió encontrar la zona de desarrollo próximo.

Además, al asumir roles los niños tenían la posibilidad de ponerse en el lugar del otro lo que permitía aprender del otro rol y a través del otro rol. Cuando un rol estaba aprendiendo a través de otro rol se lograba identificar con él y con sus intenciones. Esto facilitaba la creación de nuevos medios simbólicos que iban desde los más sencillos (medios materializados simbólicos) hasta los más complejos (medios verbales simbólicos) en la interacción social, lo que pasó a ser una fuente cultural de regulación del comportamiento (ver tabla 2).

Tabla 2 – Complejización de la función simbólica en las etapas del juego de roles sociales

Etapa del juego	Nivel de desarrollo de la función simbólica		
	Acciones materializadas	Acciones perceptivas	Acciones verbales
Juego de roles sociales con el uso de objetos	El niño requiere del uso de juguetes temáticos y del uso de objetos característicos del rol que representa para expresar las acciones correspondientes.	El niño realiza las mismas acciones que el adulto u otros niños al observar medios simbólicos perceptivos.	El niño utiliza algunas expresiones verbales de acuerdo al rol que representa.
Juego de roles sociales con sustitutos objétales	1.El niño imita el uso de objetos como sustitutos de otros de acuerdo a lo que observa que propone el adulto. 2.Uso inestable o inconsistente de un objeto como sustituto de otro.	El niño utiliza de manera inestable o inconsistente medios simbólicos en el plano gráfico.	1.El niño muestra interés por las expresiones verbales que usan otros niños o el adulto en sus roles. 2.El niño utiliza de manera inestable o inconsistente medios simbólicos verbales. en los roles.
Juego de roles sociales con uso de objetos y sustitutos objétales en varios tipos de situaciones	1.El niño le da el nombre al objeto como sustituto de otro antes de realizar una acción de sustitución con él. 2.Surgen secuencias de acciones con los objetos como sustitutos de otros.	Propuesta independiente del uso de medios simbólicos en el plano gráfico.	Posibilidad de crear situaciones imaginarias a través de palabras que enriquecen las acciones.
Juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos	El niño juega con objetos imaginarios.	El niño usa los medios simbólicos en el plano gráfico para regular el comportamiento de los otros roles y su propio rol.	Surge la habilidad de considerar la perspectiva del otro.
Juego de roles sociales narrativo	Surgen secuencias de acciones desplegadas en el tiempo con objetos imaginarios.	Los niños proponen el uso de símbolos gráficos (íconos) por su propia iniciativa y les atribuyen significado emocional.	1. Posibilidad de representar diferentes roles en diferentes escenarios imaginarios. 2. El niño crea personajes imaginarios en el juego y logra continuar el vínculo comunicativo con ellos y con los demás roles.

Fuente: Elaboración propia.

Así, por ejemplo, en el juego “la búsqueda del tesoro”, los niños utilizaron un mapa para planear sus acciones. En esta sesión de juego los niños crearon una situación imaginaria con diversos objetos como sustitutos de otros (una caja de cartón grande era el barco, pedazos de papel verde eran los árboles, unas fichas redondas eran las rocas, un pedazo de papel azul era un lago, un tubo de plástico era una catapulta, unos cubos de cartón eran el castillo), también usaron representaciones esquematizadas (flechas para señalar la orientación de las acciones y una cruz que indicaba el lugar en el que se encontraba el tesoro).

En la figura 2 se presenta un ejemplo de ejecución en el plano perceptivo. Los niños dibujaron un barco con una bandera para indicar que desde ese lugar salían a cumplir con su misión “encontrar el tesoro”, después dibujaron unos árboles para mostrar que tenían que atravesar un gran bosque lleno de animales peligrosos, luego tenían que dirigirse a una montaña rocosa en donde había una pista secreta que les mostraría como atravesar un lago para llegar a donde estaba la catapulta y derribar una muralla encantada porque debajo estaba el tesoro. Ellos tenían que llevar el tesoro de regreso al castillo del rey. En el castillo dibujaron un corazón para mostrar que cuando cumplieran la misión el rey iba a estar muy alegre.

Figura 2 - Relación juego de roles sociales, función simbólica y personalidad



Mapa que señala las acciones en el juego de acuerdo a signos y esquemas para encontrar el tesoro. Dibujo grupal

Fuente: Elaboración propia

En la figura 3 se presenta otro ejemplo de planificación de acciones y de creación de símbolos para resolver una situación problema en el juego “atrapados en un bosque profundo”. En esta sesión de juego los niños recrearon una situación imaginaria en la que debían descubrir qué había en el bosque profundo y oscuro para salir y regresar victoriosos a casa. Los niños señalaron con una “x” el lugar en donde se encontraban. Después hicieron flechas para mostrar que tenían que atravesar una gran montaña helada para encontrar tres flores mágicas con poderes especiales que los llevarían a localizar los escudos del valor representados con color verde y con un corazón, lo cual les permitiría defenderse del feroz dragón y de esta manera podrían encontrar luces de corazón que les mostraría el camino a casa. En esta sesión de juego los niños comunicaron creativamente tanto de manera verbal como icónica su manera personal de comprender la situación imaginaria a través de los medios simbólicos.

Figura 3 - Ejemplo de planificación de acciones en el juego “atrapados en un bosque profundo”



Mapa de orientación de acciones para resolver la situación problema imaginaria “descubrir qué había en el bosque profundo y oscuro”. Dibujo grupal

Fuente: Elaboración propia

En la figura 4 se presenta un ejemplo de conversación dialógica creativa durante la ejecución del juego “Pinocho no quiere sopa”. En esta sesión de juego se observa que los niños juegan con objetos imaginarios, crean eventos imaginarios

nuevos de acuerdo a las necesidades de la actividad y muestran iniciativa para resolver problemas encontrando una solución que es aceptada por los otros.

Figura 4 – Ejemplo de conversación dialógica creativa durante la ejecución del juego “Pinocho no quiere sopa”

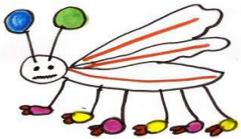
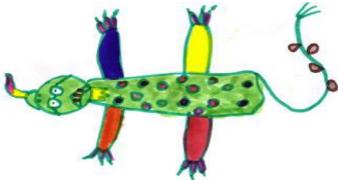
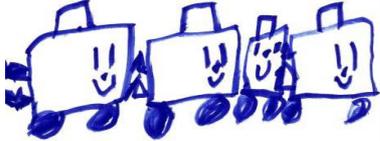
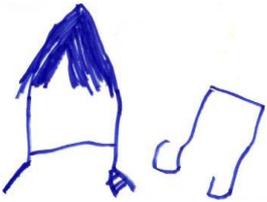
<p>Niño (AI): ayuda. Niño (JD): ¿quién anda por ahí? Niño (JG): escucho una vocecita por aquí. Niño (DP): yo también escucho una vocecita, pero no veo a nadie. Investigadora: alguien está halando mi vestido. ¿Quién es? Niña (AD): y el mío también. Niño (AI): por favor no me vayan a pisar. Investigadora: yo tengo una lupa para ver por aquí. Niño (RM): yo también tengo una lupa. Niño (JL): y yo. Niño (RM): veo a un niñito. Niño (JL): ese niñito es muy chiquito. Investigadora: ¿cómo te llamas? Niño (AI): soy Pinocho. Niño (HS): ¿y dónde está tu casita? Niño (AI): yo vivo aquí. Niño (JL): se me cayó mi lupa. Ya no te veo. ¿Por dónde estás? Niño (AI): yo sigo aquí. Niña (MC): ¿qué te pasa? Niño (AI): tú tienes forma de pastelito. Niña (MV): yo no soy un pastelito. Niño (CI): ¿por qué estás triste? Niño (AI): ¿tú tienes forma de juguito? Niño (CI): yo no soy juguito. Niño (AI): es que me duele mucho la barriguita porque desde hace varios días no como nada. Niña (MV): ¿qué te gustaría comer? Niño (AI): a mí me gusta el juguito de las flores para preparar pastelitos y para tomar juguito, pero ya no hay ni una sola gota en ninguna de las flores. Investigadora: yo veo un pozo de agua muy cerca, te voy a traer un poquito de agua. Niña (EC): yo te acompaño y le traemos toda el agua que podamos en esta botellita (movimiento de la mano especial-objeto imaginario). Niño (AI): mi barriguita me duele mucho auch. Niño (CI): ya casi te traemos comidita. Niño (AI): allá arriba veo pastelitos de caramelo. Niño (AL): ¿dónde ves pastelitos de caramelo? Niño (AI): allá arriba (señala con su mano) Niño (AL): yo te puedo traer uno. Niño (AI): yo quiero ir. Niño (AL): vamos juntos. Niño (SB): yo también quiero ir. Niño (RM): yo también. Niña (EC): aquí te trajimos un poquito de agua, toma un poquito.</p>	<p>Niño (AI): (hace gestos imaginando que está tomando agua) Niño (AL): ahora vamos por los pastelitos de caramelo que están allá arriba. Niño (AI): me sigue doliendo mucho mi barriguita. Niña (MV): yo soy doctora y te puedo revisar la barriguita con este aparato especial (objeto imaginario) Niño (AI): auch, auch duele mucho. Niña (MV): ¿por aquí te duele? Niño (AI): sí. Niña (MV): ¿y por aquí te duele? Niño (AI): si me duele. Niña (MV): toma más agüita. Niño (AI): sí. Niña (MV): ahora toma esta pastillita (objeto imaginario) Niño (AI): gracias, ya me siento mejor. Niño (AL): ahora si podemos ir por los pastelitos de caramelo. Niño (AI): sí. Investigadora: pero tenemos que atravesar una laguna. Niño (SB): ¿cómo vamos a hacer para atravesar esa laguna? Niño (HS): ya sé, digamos que había lagartijas en la laguna. Investigadora: entonces las lagartijas nos ayudaban a cruzar la laguna. Niño (JG): pero las lagartijas son bravas. Niña (EC): pero digamos que les gustaba la música. Niña (AD): y si tocamos flautas mágicas, yo tengo una aquí (flauta imaginaria) Niña (KC): yo la puedo escuchar, suena bonito. Niña (MC): entonces si tocas esa flauta mágica las lagartijas ya no van a estar más bravas. Investigadora: y entonces podremos atravesar la laguna. Niña (AD): ya estoy tocando mi flauta mágica. Investigadora: entonces vamos por aquí. Niño (CI): Pinochito yo te puedo ayudar a pasar. Niño (AL): llegamos. Niño (CI): vamos por los pastelitos de caramelo. Niño (DP): se los comió la lagartija gigante (animal imaginario). Niño (AI): y ahora. Niño (DP): miren se acercan muchas moscas gigantes. Niño (CI): y parece que están muy enojadas. Niño (DP): es que los pastelitos de caramelo eran la comida favorita de las moscas.</p>
---	---

<p>Investigadora: corran, podríamos entrar a esta cueva secreta (lugar imaginario construido con mantas de colores)</p> <p>Niño (DP): ya se fueron las moscas gigantes.</p> <p>Investigadora: ya se está haciendo de noche.</p> <p>Niña (MV): yo tengo mucha hambre.</p> <p>Niña (EC): y yo.</p> <p>Niña (AD): podríamos preparar algo de comida para todos.</p> <p>Niña (EC): yo tengo mi botellita con mucha agua (acciones imaginarias).</p> <p>Niño (HS): y si preparamos una sopita calentita es que también está haciendo mucho frío.</p> <p>Niño (RM): sí.</p> <p>Niño (DP): todo está muy oscuro, necesitamos algo de luz.</p> <p>Investigadora: digamos que había luciérnagas.</p> <p>Niña (MV): ¿luciérnagas?</p> <p>Investigadora: las luciérnagas son animalitos que tienen en su colita luz y pueden alumbrar en la oscuridad.</p> <p>Niña: si había muchas luciérnagas que nos alumbraban mucho por aquí.</p> <p>Niño (CI): podemos hacer sopita con agua y con hojitas (acciones imaginarias).</p> <p>Niña (EC): digamos que esta botellita se convertía en una olla gigante con ojitos.</p> <p>Niña (AD): y podríamos poner unas piedritas de colores para que la ollita no se caiga (fichas de colores)</p> <p>Investigadora: y digamos que si todos soplamos podemos encender el fuego para que se caliente la sopa.</p> <p>Niño (AI): a mí no me gusta la sopa, solo me gustan los pastelitos.</p> <p>Niña (MV): pero ya no hay pastelitos porque se los comieron toditos las lagartijas.</p> <p>Niño (AI): yo no quiero sopa.</p> <p>Niña (MC): pero esta sopita es rica.</p> <p>Niño (AI): pero es que a mí no me gusta la sopa.</p> <p>Niña (MV): pero y si tomas un poquito, te vas a sentir mejor y ya no te va a doler tu barriguita.</p> <p>Niño (AI): está bien, pero solo tomo un poquito de sopa, solo un poquito.</p> <p>Investigadora: ya está lista la sopa.</p> <p>Niña (MV): voy a servirte un poquito de sopa en esta tacita (objeto imaginario)</p> <p>Niña (EC): tomate tu sopita.</p> <p>Niño (AI): está muy caliente.</p>	<p>Niño (HS): yo te la puedo ayudar a enfriar con mis súper soplidos.</p> <p>Niño (EC): ya está lista tu sopita.</p> <p>Niño (AI): sigue muy caliente.</p> <p>Niño (SB): yo también tengo súper soplidos y puedo ayudar a soplar tu sopita para que se enfríe.</p> <p>Niño (CI): yo quiero tocar tu tacita (acciones imaginarias). Ya no está caliente, está tibiecita puedes tomarte tu sopita Pinochito.</p> <p>Niño (AI): (gestos imaginarios que muestran que se está tomando la sopa).</p> <p>Niña (MV): toma más sopita, te hará bien para tu barriguita.</p> <p>Niña (EC): mira todos nos tomamos nuestra sopita en nuestras tacitas (acciones imaginarias).</p> <p>Investigadora: esta sopita está muy rica.</p> <p>Niña (EC): le vamos a poner un ingrediente especial a tu sopita.</p> <p>Niña (MV): Pinochito prueba tu sopita, está muy rica.</p> <p>Niño (AI): es que me duele mucho mi barriguita.</p> <p>Niña (MV): voy a revisarte tu barriguita. ¿Te duele?</p> <p>Niño (AI): auch.</p> <p>Niña (EC): voy a ponerte mi mano aquí para que no te duela más.</p> <p>Niña (AD): yo te puedo dar un masaje en tu barriguita.</p> <p>Niña (MV): ahora ¿cómo te sientes?</p> <p>Niño (AI): ya me siento mucho mejor.</p> <p>Niña (EC): ahora tomate tu sopita.</p> <p>Niño (HS): ya todos nos tomamos toda la sopita, solo faltas tú.</p> <p>Niño (AI): está bien.</p> <p>Investigadora: ahora es muy tarde todos podemos quedarnos a dormir aquí esta noche.</p> <p>Niños: sí. (Todos realizan acciones imaginarias como si estuvieran dormidos)</p> <p>Investigadora: ahora que es de día vamos a regresarnos en el tren encantado al jardín de Pinocho para regresarlo a su casa.</p> <p>Niños: suban por aquí (acciones imaginarias)</p> <p>Niño (HS): llegamos.</p> <p>Niño (DP): podemos construirle a Pinochito un columpio cerca de su casita.</p> <p>Niña (MV): y le dejamos la ollita para que pueda preparar su comida y no le vuelva a doler su barriguita.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia

Cuando los niños comprendieron las intenciones del otro no solo apoyaban sus acciones por medio de gestos y palabras sino que también trataban de explicar la situación a través de medios simbólicos perceptivos. En la figura 5 se presentan algunos ejemplos de símbolos creados en el juego “Pinocho no quiere sopa”.

Figura 5 - Ejemplo de símbolos creados en el juego “Pinocho no quiere sopa”

 <p>Símbolo del jardín mágico Dibujo grupal</p>	 <p>Símbolo de Pinocho y la lupa mágica Niño AI</p>
 <p>Símbolo de las moscas gigantes Niña MC</p>	 <p>Símbolo de las lagartijas imaginarias Niño RM</p>
 <p>Símbolo de las luciérnagas imaginarias Niña KG</p>	 <p>Símbolo del tren encantado Niño SB</p>
 <p>Símbolo de la casa y el columpio de Pinocho Niño AL</p>	 <p>Símbolo de la sopa mágica Niña EC</p>

Fuente: Elaboración propia

Durante la participación de los niños en el juego se observaron transformaciones tanto en sus acciones como en sus interacciones sociales, las reorientaban hacia un nuevo contenido en la etapa de juego de roles narrativo (el

bienestar del otro), se formaron nuevos motivos de conducta (compasión hacia el otro y actitudes de abnegación) y las interrelaciones con las personas modificaron su actitud hacia lo circundante y hacia sí mismos. También se observó que al inicio los niños percibían de los objetos y las situaciones lo que para ellos tenía sentido y respondía a sus necesidades, después ellos mismos transformaron sus propias acciones considerando las necesidades de los demás (ver tabla 3).

Tabla 3 – Desarrollo de la personalidad en las etapas de juego de roles sociales

Etapa del juego	Desarrollo de la personalidad				
	Desarrollo emocional	Desarrollo moral	Desarrollo de la voluntad	Nivel de regulación conductual	Esfera motivacional
Juego de roles sociales con el uso de objetos	El uso de objetos adquiere un carácter afectivo en la representación de los roles e impulsa sus acciones en las representación de los roles.	El niño obedese a sus deseos, observa y rompe la regla del juego.	Tendencia a actuar impulsivamente, el niño inicia la representación de un rol y no logra finalizar.	Inicia la consciencia de sí como sujeto de la acción en la interacción con objetos temáticos en las interacciones sociales del juego.	Los motivos externos orientan la acción del niño considerando principalmente e el uso de los objetos.
Juego de roles sociales con sustitutos objétales	El uso de objetos como sustitutos de otros adquiere un carácter afectivo en la representación de los roles e impulsa sus acciones.	Surge la contradicción entre el quiero y el debo, lo que pone al niño ante la necesidad de elección.	El niño no logra seguir las reglas del juego completamente. El niño actua de acuerdo a las circunstancias que actúan sobre él.	Inicia la consciencia de sí como sujeto de la acción en la interacción con objetos como sustitutos de otros en las interacciones sociales del juego.	Los motivos externos orientan la acción del niño considerando principalmente e el uso de objetos como sustitutos de otros.

Juego de roles sociales con uso de objetos y sustitutos objétales en varios tipos de situaciones	El uso de objetos y de objetos como sustitutos de otros adquiere un caracter afectivo en la representación de los roles e impulsa el desarrollo de nuevas acciones.	En la interacción con el otro surgen ideas y sentimientos morales.	El niño empieza a renunciar a lo que más quiere, empieza a guiarse por aspiraciones y deseos estables.	Se fortalece la consciencia de sí como sujeto de la acción en la interacción con objetos y con objetos como sustitutos de otros en las interacciones sociales del juego.	Inicia el proceso de formación de objetivos motivadores, coloreados afectivamente.
Juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos	El niño reconoce que existen vivencias afectivas en el juego de roles, lo cuan se manifiesta a través de expresiones verbales.	Inicia la formación de la necesidad de comunicación interactiva y dialógica con otros roles, de recibir su atención y apoyo. Los sentimientos morales poseen una fuerza impulsiva mayor.	Posibilidad de plantear objetivos conjuntos con los otros participantes del juego.	Formación de intenciones de participar activamente a nivel de las interacciones sociales.	Surgen motivaciones en el plano interno de las acciones: vínculo con los otros.
Juego de roles sociales narrativo	Se fortalecen las experiencias afectivas que se generan en el juego de roles.	Inicio de relación armónica entre procesos cognoscitivos, afectivos y voluntarios. Se fortalecen las interacciones comunicativas con los otros roles y la búsqueda de atención y apoyo de los demás, así como la necesidad de atender a necesidades de los demás y de apoyarlos. El niño puede guiarse por aspiraciones y deseos estables ligados con la asimilación de normas sociales.	Posibilidad de dirigir el propio comportamiento.	Orientación consciente de la propia conducta en el juego.	Formación de actitudes de abnegación.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

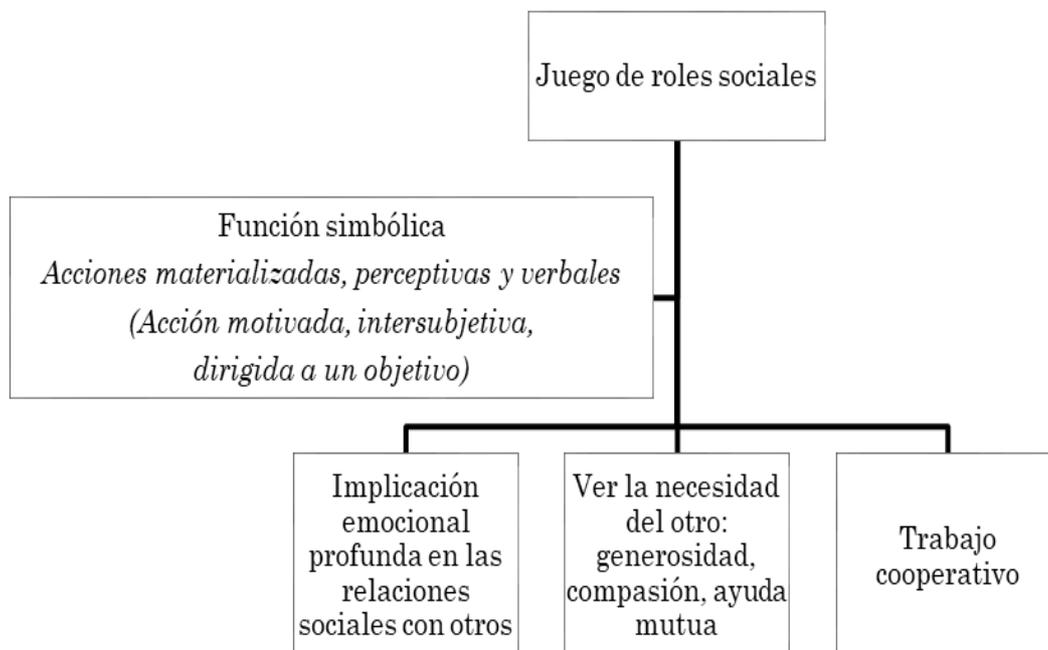
Al analizar cada etapa del juego de roles sociales se encontró que el uso de los objetos en el primer nivel fue necesario para la organización de las acciones y su complejización desde la acción aislada, pasando por la presencia de dos acciones a la cadena de acciones con sustitutos objetales y objetos imaginarios. Esto generó la posibilidad de solucionar situaciones conflictivas a partir de varias opciones de actuación y de la reflexión acerca del estado emocional de los demás y del propio niño. De la misma forma, el proceso de formación de las acciones simbólicas en los niveles materializado, perceptivo y verbal durante el juego de roles sociales posibilitó que los niños organizaran su actividad, de manera que se garantizó que pudieran considerar objetivos compartidos conscientemente al representar los roles, lo cual tiene que ver con la actividad voluntaria así como con la capacidad para comportarse independientemente de las circunstancias que influyen directamente sobre ellos. En palabras de Bozhovich (1978, p. 151) “el surgimiento de esta capacidad condiciona el carácter activo y no reactivo de la conducta del niño”.

Del mismo modo, en esta investigación se encontró que la orientación que el adulto brindó en el juego posibilitó que los niños desarrollaran habilidades específicas en cada uno de los niveles de la función simbólica (acciones materializadas, acciones perceptivas y acciones verbales) y esto a su vez permitió que desarrollaran la iniciativa en cada nivel de las acciones simbólicas y luego que las transformaran creativamente en correspondencia con las necesidades de las temáticas del juego y de los roles que representaban. Esto significa que la orientación sistemática en el juego posibilitó que los niños aprendieran a observar diversas situaciones en el juego como las normas morales y que adquirieran rasgos cualitativamente nuevos tanto de esta actividad como de la función simbólica, lo que se expresó en el desarrollo de características nuevas de su personalidad al cumplir con deberes ante sus compañeros de juego, al colaborar con ellos y con el adulto, al contar no solo con sus intereses personales sino también con las necesidades de los otros niños, al adquirir un nuevo sentido de las relaciones sociales transformándose

en simpatía por los otros, en sentimientos de identificación con las alegrías y tristezas ajenas como si fueran suyas así como lo plantea Zaporozherts (1978).

Igualmente, de acuerdo a los hallazgos de este estudio se puede decir que la experiencia de juego de roles sociales con el uso de medios simbólicos permitió que los niños comprendieran sus propias características, las de los demás y el entorno, y esto permitió una participación e implicación emocional más profunda en la vida social (ver figura 6), esta afirmación coincide con investigaciones previas realizadas (GONZÁLEZ-MORENO, 2016). Esto significa que las formas maduras del juego de roles sociales y del desarrollo complejo de la función simbólica con el uso del lenguaje simbólico permiten el desarrollo de la personalidad al posibilitar el encuentro con las experiencias del otro para identificar sus estados emocionales y así transformar las propias acciones. Esto se expresa en que los niños empezaron a ser más responsables de sus propias acciones porque desarrollaron habilidades de autorregulación emocional y de sus actitudes, así como dominio del propio comportamiento en las interacciones comunicativas dialógicas.

Figura 6 - Relación juego de roles sociales, función simbólica y personalidad



Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior, se reflexiona respecto a la necesidad de considerar los tipos de acciones que se puedan realizar en las diversas etapas formativas tanto del juego de roles sociales como de la función simbólica para el desarrollo de la personalidad en la edad preescolar. La función simbólica como proceso psicológico experimenta complejas transformaciones en el juego de roles sociales, surge a partir de la participación colectiva de los niños en esta actividad. Cuando el juego de roles se transforma hacia las formas maduras, la función simbólica contribuye con la transformación del sentido mismo de las interacciones sociales. En este proceso la zona del desarrollo próximo también se transforma en la zona del desarrollo actual del desarrollo psicológico del niño. Esto requiere de la identificación por parte del adulto de las necesidades del grupo de niños para que pueda proporcionar los apoyos que posibiliten que el juego avance y el desarrollo psicológico del niño también.

De igual manera, se reflexiona respecto a considerar la dialéctica del desarrollo psíquico del niño, en cuyo curso, se formaron nuevas estructuras psíquicas cualitativamente específicas durante la asimilación de la experiencia social en el juego, lo cual contribuyó a formar: cualidades morales de la personalidad, es decir, normas morales de conducta no bajo la influencia de coacciones externas sino por iniciativa al pensar en el bien común de los compañeros de juego de roles sociales; los sentimientos morales y estéticos, así como los motivos sociales de comportamiento. Esto posibilitó el cambio del carácter de las vivencias emocionales de los niños, lo que los movió a pasar a la actividad más compleja y más significativa socialmente, así como lo plantea Zaporozhets (1987), que en este caso se refiere al juego de roles narrativo.

Esta investigación está en sintonía con estudios realizados por Leontiev (1987) en los que se afirma que durante la participación del niño en el juego hacia sus etapas más maduras, el pequeño desarrolla un sistema de motivos jerárquicamente subordinados que comienza a guiar su comportamiento y a determinar su desarrollo. Aunque al inicio mismo del juego no se presenta de esta manera porque el niño se deja llevar por estímulos e impulsos instantáneos que actúan sobre él. Después el niño es capaz de guiarse por

aspiraciones y deseos estables, ligados a la asimilación de normas sociales de vida (BOZHOVICH, 1978, 1987).

Asimismo, se reflexiona respecto a que en el juego de roles las interacciones sociales de los niños se transforman entre ellos mismos y con el adulto que los acompaña. Esto así como lo propone Elkonin (1980) posibilita la creación de una situación social especial en la que los pequeños asimilan normas sociales de comportamiento, satisfacen varias necesidades de vínculo con el otro, se enriquecen las emociones y surgen formas complejas de la actividad, de acciones e interrelaciones. Estas particularidades psicológicas en los niños les permitieron el desarrollo de la capacidad de guiarse por instancias éticas. Por esta razón, se afirma que el juego de roles sociales cumple con una función especial en la formación moral de los niños al permitirles representar roles y distinguir en ellos normas y reglas que son aceptadas en el medio social que los rodea y las hacen normas de su comportamiento en el juego (BOZHOVICH, 1987). Por ejemplo, los niños sienten alegría y satisfacción personal cuando se dan cuenta que cumplieron su rol en el juego y que ayudaron a alguien en problemas, lo cual está estrechamente vinculado con sus vivencias emocionales. Estos sentimientos se constituyen en la base de los sentimientos morales que se forjarán en las siguientes edades del desarrollo psicológico del niño. En palabras de Bozhovich (1987, p. 268) “estas instancias morales en la edad preescolar generan los motivos morales del comportamiento”.

Se concluye que el juego de roles sociales se constituye en una actividad en la que los medios simbólicos usados contribuyen a que se establezcan vínculos afectivos entre los participantes, se genere la atención activa hacia las interacciones con los otros y se forjen actitudes compasivas y bondadosas hacia los demás. Asimismo, el niño adquiere, interioriza y enriquece la experiencia emocional e interaccional durante su participación en la actividad de juego de roles sociales con el uso de medios simbólicos.

Otra conclusión se refiere a que el éxito de la formación de la función simbólica en los niveles materializado, perceptivo y verbal como acciones nuevas

depende del tipo de orientación que la investigadora proporcionó para descubrir ante los niños el contenido propio de la acción con la que participaban en el juego de roles. Cada acción era desplegada y exteriorizada ante el grupo de niños al inicio para reducirla gradualmente hasta su interiorización.

Asimismo, los hallazgos de este estudio posibilitan suponer que los cambios ocurridos durante las acciones simbólicas (materializadas, perceptivas y verbales) crean las premisas para la formación de la personalidad en la edad preescolar sobre la base de la reestructuración de la orientación durante la consecución de las etapas de juego de roles sociales. Por ello, este trabajo es evidencia novedosa sobre la manera en la que el juego de roles en sus formas maduras contribuye con el desarrollo complejo de la función simbólica y esto a su vez con el desarrollo de la personalidad infantil en la edad preescolar.

Finalmente, los hallazgos obtenidos en esta investigación y en otras realizadas (GONZÁLEZ-MORENO; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2014; GONZÁLEZ-MORENO, 2015, 2016, 2018) permiten corroborar la importancia de propiciar las condiciones óptimas en la edad preescolar para el desarrollo potencial y armónico de los niños, el cual se da durante su participación en el juego de roles sociales con el uso de medios simbólicos lo que tiene un impacto importante en el desarrollo de la personalidad, en lugar de transformar prematuramente la edad preescolar en la escolar con la introducción forzada de letras y números. Así como lo plantea Zaporozhets (1978) en la edad preescolar es necesario el despliegue amplio y el enriquecimiento máximo del contenido del juego de roles sociales y de la comunicación dialógica de los participantes. Cuando el niño en edad preescolar no tiene la posibilidad de participar en actividades de juego de roles sociales y es forzado a participar en actividades que corresponden a la edad escolar presenta con frecuencia dificultades en el desarrollo de la motivación para aprender, en las interacciones con los demás, en la gestión de sus emociones, en el desarrollo de los aspectos morales, en su comportamiento y en su esfera emocional-afectiva (GONZÁLEZ-MORENO;

SOLOVIEVA, 2016). Además, si el niño en edad preescolar no tiene el tiempo suficiente y necesario para participar de manera frecuente en diferentes roles sociales en el juego, esta actividad no madura ni se complejizan las formaciones psicológicas que se espera que se desarrollen en este momento especial de la vida (e.g. la función simbólica, el pensamiento reflexivo, la actividad voluntaria) y esto a su vez tiene efectos negativos en el desarrollo de su personalidad así como lo señalan diversos estudios (HAKKARAINEN; BREDIKYTE, 2015; GONZÁLEZ-MORENO, 2015, 2016, 2018).

Referencias

ELKONIN, D. B. *Psicología del Juego*. Madrid: Visor Libros, 1980.

BOZHOVICH, L. *Las etapas de la formación de la personalidad en la ontogénesis*. EN: I.I. Iliasov & V. Y. Liaudis (Eds.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación. p.151-161, 1978.

BOZHOVICH, L. *Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis*. EN: En M. Shuare y V. Davíдов (compiladores). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso. p. 250-274, 1987.

BREDIKYTE, M.; HAKKARAINEN, P. *Play intervention and play development*. IN: Lobman C, O'Neill B. editors. *Play and performance*. Lanham: University Press of America. p. 59-83, 2011.

GALPERIN, P. YA. *Introducción a la psicología general*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1976.

GALPERIN, P. YA. *El método de cortes y el método de formación por etapas en el estudio del pensamiento infantil*. IN: BURMENSKAYA, G. V. (ED.). *Compilación sobre psicología infantil*. Moscú: Instituto de Psicología Práctica, 1995.

GALPERIN, P. YA. *Cuatro conferencias sobre psicología*. Moscú: Escuela Superior, 2000.

GONZÁLEZ-MORENO, C.X. Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Rev. Fac. Med.* v. 63, n 2, p. 235-41, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>.

GONZÁLEZ-MORENO, C.X. El juego de roles sociales por etapas para promover la formación de la función simbólica por niveles de desarrollo en niños preescolares. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*. v. 12, n. 2, p. 78-93, 2016.

- GONZÁLEZ-MORENO, C.X. Actividad comunicativa interactiva en una experiencia de juego grupal con niños en edad preescolar, *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. v. 17, n. 2, p. 43-60, 2018.
- GONZÁLEZ-MORENO, C. X.; SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, R. L. El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v. 32, n. 2, p. 287-308, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08>.
- GONZÁLEZ-MORENO, C.X.; SOLOVIEVA, Y. Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, v. 8, n. 2, p. 49-70, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.rpsua.v8n2a04>.
- HAKKARAINEN, P.; BREDIKYTE, M. *How play creates the zone of proximal development*. IN: ROBSON, S; FLANNERY, S. (ED.). The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding. New York: Routledge. p. 31-42, 2015.
- LEONTIEV, A. *El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar*. EN: En M. Shuare y V. Davidov (compiladores). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Moscú: Editorial Progreso. p. 57-70, 1987.
- SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas, 2012.
- SOLOVIEVA, Y. La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural. México: Ediciones CEIDE; 2014.
- TALIZINA, N. F. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2019.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.
- ZAPOROZHETS, A. *La importancia de los períodos tempranos de la infancia para la formación de la personalidad infantil*. EN: I.I. Iliasov & V. Y. Liaudis (Eds.), Antología de la psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación. p. 148-151, 1978.
- ZAPOROZHETS, A. *Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil*. EN: En M. Shuare y V. Davidov (compiladores). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Moscú: Editorial Progreso. p. 228-249, 1987.

Recebido em agosto de 2020.
Aprovado em novembro de 2020.

Análisis cualitativo de las neoformaciones en la edad preescolar

Qualitative analysis of new psychological formations in preschool age

*Luz del Carmen Tejeda Arroyo*¹

RESUMEN

La investigación muestra los resultados cualitativos de la aplicación de juego temático de roles sobre el desarrollo de las neoformaciones de la edad preescolar en una población infantil en México, con la participación de maestras y madres de familia. El enfoque histórico cultural (VIGOTSKY, 1996) sustenta la actividad de juego, considerada como rectora en esta edad psicológica. En la investigación participaron 59 niños de tercero de preescolar, los cuales pertenecen a una institución de sostenimiento público, 2 maestras de educación preescolar, 2 maestras auxiliares y 2 madres de familia. El análisis de las condiciones de desarrollo psicológico de los niños antes y después de la aplicación de juego de roles demuestra la importancia de esta actividad rectora en el surgimiento de las neoformaciones de personalidad reflexiva, actividad voluntaria e imaginación.

Palabras clave: Enfoque histórico cultural. Neoformaciones. Personalidad reflexiva. Actividad voluntaria. Imaginación.

ABSTRACT

The research shows the qualitative results of the application of thematic role-playing on the development of new psychological formations of preschool age in a child population in Mexico, with the participation of teachers and mothers. The cultural historical approach (VIGOTSKY, 1996) supports the play activity, considered as guiding in this psychological age. The research involved 59 third-year preschool children, who belong to a public support institution, 2 pre-school teachers, 2 assistant teachers and 2 mothers. The analysis of the conditions of psychological development of the children before and after the application of role-playing shows the importance of this guiding activity in the emergence of new psychological formations of reflexive personality, voluntary activity and imagination.

Keywords: Cultural historical approach. New psychological formations. Reflexive personality. Voluntary activity. Imagination.

¹ Maestra en educación especial por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9110-7409>. E-mail: luzkarentejeda@gmail.com.

RESUMO

A pesquisa mostra os resultados qualitativos da aplicação do jogo temático de papéis sociais no desenvolvimento de novas formações psicológicas em idade pré-escolar em uma população infantil do México, com a participação de professoras e mães. A abordagem histórico-cultural (VIGOTSKY, 1996) dá suporte à atividade de jogo de papéis, considerada como norteadora nesta idade psicológica. A pesquisa envolveu 59 pré-escolares do terceiro ano, pertencentes a uma instituição pública, 2 professoras de educação infantil, 2 professoras assistentes e 2 mães.

A análise das condições de desenvolvimento psicológico das crianças antes e depois da aplicação do jogo de papéis mostra a importância dessa atividade norteadora no surgimento de novas formações psicológicas de personalidade reflexiva, atividade voluntária e imaginação.

Palavras chave: Abordagem histórico-cultural. Novas formações psicológicas. Personalidade reflexiva. Atividade voluntária. Imaginação.

1 Introducción

Las maestras de jardín de niños en México se han enfrentado a una realidad cambiante en torno a los planteamientos curriculares de la educación preescolar. En 1979 se creó el primer Programa de estudios para este nivel educativo, normado a nivel nacional (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1979) y desde ese año hasta la última reforma del programa de educación preescolar 2017 (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2017) se han implementado diferentes planes de estudios, donde se puede observar la sobrevaloración de las políticas públicas (GÓMEZ, 2017) antepuestas a la importancia de modelos educativos sustentados teórica y metodológicamente.

Estos cambios curriculares de planes y programas de estudios en la educación preescolar, se han dado sin explicar de manera clara a las maestras la teoría de enseñanza- aprendizaje de la cual emanan, la capacitación y la sensibilización para apropiarse de cada nuevo plan de estudios y de sus aspectos teóricos ha carecido de sistematización (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2010), dando como resultado un aparente cambio educativo, que se interpreta sólo en términos de política educativa.

Este ambiguo conocimiento teórico de las maestras de educación preescolar, ha provocado la aplicación de actividades para niños de este nivel educativo que, de acuerdo con los planes y programas de estudios, han sido

consideradas como propias de la educación preescolar, sin tener certeza del sustento científico de las mismas, así se pueden mencionar actividades para crear centros de interés (SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1979), para abordar unidades temáticas (SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1981), para desarrollar proyectos educativos (SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1992), actividades convertidas en estrategias básicas de aprendizaje (SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2004), actividades para desarrollar competencias, entre otras.

Las maestras de educación preescolar han aplicado estas actividades en seguimiento de los programas de estudio, estableciendo una relación poco específica entre ellas y el juego, concebido como “una actividad creativa natural, sin aprendizaje anticipado, que proviene de la vida misma” (MENESES; MONGE, 2001, p. 113) en donde la libertad y la espontaneidad son elementos indispensables, pero desconociendo si éstas actividades libres realmente tienen la estructura necesaria para contribuir al desarrollo de los niños.

Los planteamientos teóricos del enfoque histórico cultural de Vigotsky (1995) y la teoría de la actividad han proporcionado elementos importantes para generar cambios en el sistema educativo, sus postulados, sustentados teórica y metodológicamente han representado una posibilidad para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera sólida, mostrando la importancia de la “actividad” en cada etapa de desarrollo.

El enfoque histórico cultural de Vigotsky (1996) determina que el desarrollo no se origina a partir de aspectos exclusivamente naturales, sino que el contexto y la apropiación de la experiencia cultural determinan el estado real de desarrollo. Analiza además el proceso de enseñanza-aprendizaje como una diada dinámica, de constante reciprocidad entre niños y maestros en incidencia mutua (SOLOVIEVA; GONZÁLEZ; ROSAS; MATA; MORALES, 2020). Vigotsky explicó en sus premisas que la enseñanza determina el desarrollo y conduce hacia el mismo, pero es importante resaltar que, la premisa de Vigotsky se logra solo si la enseñanza es la adecuada y organizada, Talizina, una colaboradora de

este mismo enfoque menciona: “no toda la enseñanza conduce al desarrollo, debido a que como sea la enseñanza, será el desarrollo del niño” (TALIZINA, 2009, p. 8), es por ello que se resalta la importancia de este enfoque en el contexto educativo, porque plantea la necesidad de organizar la enseñanza-aprendizaje desde un conocimiento profundo de la teoría y cuyas actividades derivadas deben tener coherencia con sus postulados.

Concretamente en la educación preescolar, este enfoque ha propuesto orientaciones específicas para comprender la importancia del juego y lo que esta actividad organizada desarrolla en los niños. Elkonin (1989) precisa una clara diferencia entre edad cronológica y edad psicológica, explicando que esta última se caracteriza por la actividad que el niño realiza en cada etapa de su vida, dentro de una situación social determinada. Desde el análisis del enfoque, la actividad rectora es aquella que garantiza el desarrollo psicológico en una etapa concreta, así, en la edad preescolar, la actividad rectora es el juego temático de roles sociales (ELKONIN, 1989), esta actividad rectora propicia la aparición de nuevas formaciones psicológicas o neoformaciones, las cuales fueron definidas por Vigotsky (1984) y son las que garantizan el desarrollo en etapas posteriores.

La actividad de juego temático de roles ha sido aplicada y comprobada en su efectividad en diferentes estudios científicos (LÁZARO; SOLOVIEVA; CISNEROS; QUINTANAR, 2009; BONILLA; SOLOVIEVA; JIMÉNEZ, 2012; GARCÍA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2013; GONZÁLEZ; SOLOVIEVA, 2014; SOLOVIEVA; TEJEDA; LÁZARO; QUINTANAR, 2015; GONZÁLEZ; SOLOVIEVA, 2016), en cada uno de los cuales se puede analizar la incidencia positiva sobre el desarrollo psicológico de los niños en etapa preescolar.

El juego temático de roles, como actividad rectora, favorece la aparición de las nuevas formaciones psicológicas propias de esta edad, la aparición de las neoformaciones en la edad preescolar será la muestra de que el niño está preparado para iniciar la etapa escolar (nivel de primaria), sin embargo, si estas neoformaciones no están presentes en el niño, significará que el desarrollo

psicológico no está consolidado y, por lo tanto, no se podrá acceder a la actividad rectora de la siguiente etapa (educación primaria) con éxito (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012), la cual corresponde a la actividad de estudios.

Las neoformaciones son explicadas por Vigotsky como:

El nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado (VIGOTSKY, 1996, p. 254, 255).

Estas neoformaciones de la edad preescolar han sido definidas por los seguidores de Vigotsky, entre ellas se pueden mencionar: personalidad reflexiva (ELKONIN, 1995; LEONTIEV, 2010; PETROVSKI 1986), actividad voluntaria (SALMINA; FILIMONOVA, 2001) e imaginación (DAVIDOV, 1996, 2000; DYACHENKO, 2010).

La personalidad reflexiva es de suma importancia en la etapa preescolar porque gracias a ella se logra la correlación de los motivos, los más relevantes someten a otros, se da la relación correspondiente entre el sentido más importante y menos relevante para el niño. Surge la subordinación consciente e independiente de una acción a otra, las acciones aisladas se tornan más complejas dependiendo del motivo que las subyuga, es así como adquieren un sentido consciente. De esta forma, durante el desarrollo de la personalidad, el niño va incursionando en el mundo de las relaciones humanas que lo rodean y con ello en las funciones sociales, las normas y reglas de comportamiento, surge la compasión por el otro y el sentido personal de las acciones. El aspecto concluyente de esta neoformación es la relación consiente entre el impulso del niño y la acción que él debe someter a este impulso, cuando no se observa una subordinación de motivos/acciones y cuando los impulsos están presentes en las interacciones sociales, se refleja una conducta puramente reactiva (ELKONIN, 1995).

La actividad voluntaria se refiere de manera concreta al hecho de que los niños logren en un primer momento, subordinar sus acciones a la

instrucción del adulto y después aprendan a dirigir su propia conducta hacia objetivos establecidos y a buscar los mejores medios para alcanzarlos. El niño progresivamente aprende a dominar sus acciones al control de su voluntad. Esta neoformación es determinante porque permite al niño tener la posibilidad de dirigir su propia conducta, condición esencial que demuestra la preparación psicológica del niño para ingresar al nivel de primaria e iniciarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura, escritura y cálculo (SALMINA; FILIMONOVA, 2001).

La característica principal de la imaginación es la separación de la realidad, cuando sobre un rasgo aislado de la realidad se construye una imagen nueva y con ello, se reconstruyen y reorganizan las representaciones mentales que ya existen, esto evidencia el funcionamiento del plano interno de acciones (DYACHENKO, 2010). La imaginación entre los niños de cuatro a cinco años favorece la planificación específica, dicho de otra forma, la planificación paso a paso de un plan de acción y su realización; los niños empiezan a construir una cadena de transformaciones proyectadas en acciones y en lenguaje externo. La posibilidad de la planeación por pasos conduce a la posibilidad de planear la creatividad verbal orientada para otras acciones como la de inventar un cuento. El desarrollo de la imaginación conducirá a la solución de problemas creativos reales, presentes en la escuela y en la vida social.

La importancia de las neoformaciones en la edad preescolar radica en que estas permitirán al niño adquirir psicológicamente lo necesario para desarrollarse efectivamente en la etapa del nivel de primaria, nivel en el que aparecen las actividades escolares de lectura, escritura y cálculo, sin las neoformaciones de la etapa preescolar, el niño se enfrentará indudablemente al fracaso y/o a la aparición de dificultades en su proceso de aprendizaje.

El presente artículo tiene la intención de presentar los resultados cualitativos en la aplicación de juego temático de roles y los beneficios que las neoformaciones aportan a los niños en edad preescolar. El estudio pretende

seguir demostrando la efectividad del enfoque histórico cultural y difundir las contribuciones de éste en el plano educativo.

2 Método

2.1 Diseño

Para el desarrollo de la presente investigación, se eligió un enfoque cualitativo debido a que, como menciona Izcara (2014), el método cualitativo busca la comprensión de fenómenos sociales desde el punto de vista de los participantes, con el objetivo de conocer la visión que éstos tienen de la realidad social.

El análisis cualitativo trata de entender en su globalidad un hecho social concreto, por ello, bajo este enfoque, se realizó una investigación inductiva, con un diseño de investigación acción. Se eligió el diseño de investigación acción debido a que, como enuncia Kemmis (1984, en LATORRE (2005):

La investigación acción... es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que éstas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (KEMMIS, 1984, p. 24).

2.2 Participantes

En la investigación participaron dos maestras de educación preescolar, dos maestras apoyos auxiliares, dos practicantes, una madre de familia licenciada en psicología, una madre de familia licenciada en educación preescolar y 59 niños de educación preescolar divididos en dos grupos. En la tabla uno se muestra la distribución de los grupos.

Tabla 1. Características de los participantes de acuerdo a grupos, adultos orientadores, edad y género.

Grupo	Adultos orientadores	Edad de los niños (Promedio)	Género		Total
			Hombres	Mujeres	
3° A	Maestra titular Maestra auxiliar Practicante Madre de familia con formación en psicología	5.6	16	13	29
3° B	Maestra titular Maestra auxiliar Practicante Madre de familia con formación en educación preescolar.	5.4	19	11	30

Fuente: elaboración propia.

Se incluyó a todos los participantes de cada grupo escolar, ninguno de los niños participantes presentaba alguna discapacidad o alteración neuropsicológica.

Los participantes pertenecen a una institución de educación preescolar de sostenimiento público y de turno vespertino. La escuela está ubicada en el municipio de San Pedro Cholula, en el Estado de Puebla México; cuenta con todos los servicios públicos debido a que su ubicación geográfica al centro del municipio la mantiene cercana a los servicios de seguridad, drenaje, transporte, alumbrado, agua potable y centrales de abasto. El nivel socioeconómico de las familias de los participantes es medio bajo, la actividad económica de los padres es el comercio principalmente.

2.3 Procedimiento

Se realizó una reunión con las autoridades directivas de la escuela y con las maestras titulares de los grupos, se presentaron los objetivos de la investigación y se obtuvo la aprobación.

La primera acción fue realizar una reunión con los padres de familia de los niños para solicitar la autorización de la participación de los niños en la

investigación y la firma del consentimiento informado. La segunda acción fue revisar los expedientes de los alumnos para identificar a algunas madres de familia cuyo perfil profesional pudiera apoyar en la aplicación de la investigación, de esta manera se solicitó el apoyo a dos madres de familia, ambas con nivel de estudios de licenciatura, es importante resaltar que estas madres de familia no tenían hijos en tercero de preescolar.

La investigación se realizó en tres fases (ver cuadro 1):

Cuadro 1. Fases de la investigación sobre el análisis cualitativo de las neoformaciones

Fase 1	Fase 2	Fase 3
“Plan de acción”		
<ul style="list-style-type: none">Entrevista a profundidad con las maestras titulares de los grupos para conocer los aspectos generales de la actividad de juego y algunos aspectos sobre las neoformaciones de sus alumnos: personalidad, actividad voluntaria e imaginación.	<ul style="list-style-type: none">Capacitación de las maestras, apoyos auxiliares y madres de familia en las principales bases teóricas del enfoque Histórico Cultural y la teoría de la actividad, así como el análisis de “juego de roles” como actividad rectora y las neoformaciones básicas de la edad preescolar.Aplicación de juego temático de roles una vez por semana durante nueve meses.Reuniones mensuales de revisión en la aplicación de juego de roles y retroalimentación de los mismos.	<ul style="list-style-type: none">Entrevista a profundidad con las maestras titulares de los grupos para conocer los cambios realizados en la actividad de juego y los beneficios que reconocen sobre las neoformaciones de sus alumnos: personalidad, actividad voluntaria e imaginación.

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas a profundidad realizadas a las maestras titulares de los dos grupos de tercero de preescolar se realizaron bajo un cuestionario que contenía preguntas sobre las categorías de análisis: juego de roles y neoformaciones en preescolar. Las preguntas estuvieron dirigidas a escuchar

el discurso de las maestras sobre su experiencia frente a actividades de juego y de juego de roles, a partir de su experiencia.

La aplicación del juego temático de roles se realizó una vez por semana en cada grupo durante nueve meses, con un total de treinta y seis sesiones por grupo, la duración de cada uno de los juegos fue de una hora o dos, tiempo en el cual, la maestra titular, el apoyo auxiliar, la practicante y la madre de familia aplicaban actividades de juego siguiendo el orden de las etapas del mismo, como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Etapas del juego de roles aplicadas en los grupos.

Grupos	Etapas del juego de roles	Descripción de la etapa	Sesiones
3° A y 3° B	Juego de representación materializada (material) de acciones y roles.	El niño representa situaciones sociales con ayuda de objetos que corresponden a los objetos y las acciones.	1 - 5
	Juego de representación materializada de acciones.	El niño retoma el rol, pero requiere aún el uso de objetos concretos.	6 - 11
	Juego de roles con el apoyo de objetos.	El niño es capaz de retomar uno u otro rol dentro del juego pero con apoyo de objetos concretos.	12 - 22
	Juego de roles sociales.	Etapas más avanzada, los niños ya no requieren de objetos concretos (o un mínimo de ellos) para la realización de los roles sociales.	22 - 36

Fuente: Solovieva y Quintanar (2012)

2.3 Instrumentos

Los indicadores de la entrevista a profundidad fueron los mismos en la fase uno y la fase tres de la investigación, en cuadro 3 se muestran las categorías de análisis consideradas y sus correspondientes indicadores.

Cuadro 3. Indicadores considerados en la entrevista a profundidad para maestras titulares y madres de familia de apoyo.

Categorías de análisis	Indicadores
Juego de roles en preescolar	<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento teórico de las actividades de juego en preescolar.• Recurrencia de la aplicación de las actividades de juego.• Conocimiento sobre juego de roles.
Neoformaciones en los niños de preescolar Personalidad reflexiva	<ul style="list-style-type: none">• Establecimiento de la base de los motivos en los niños.• Comprensión de normas de comportamiento en el salón de clases por parte de los niños.• Presencia del sentido de compasión por el otro, deseo de compartir y ayudar.• Aspectos que evidencian el sentido personal de los niños.
Actividad voluntaria	<ul style="list-style-type: none">• Subordinación de las acciones de los niños a la instrucción del adulto.• Indicios sobre la autodirección de la propia conducta de los niños hacia objetivos establecidos y los medios para alcanzarlos.• Uso del lenguaje en su función reguladora.• Control y organización de tareas.
Imaginación	<ul style="list-style-type: none">• Presencia de planificación paso por paso para crear una cadena de transformaciones proyectadas en lenguaje externo.• Características de la creatividad verbal orientada.• Solución de problemas creativos reales presentes en la escuela.

Fuente: elaboración propia.

3 Análisis de resultados

Los argumentos presentados por las maestras a través de las entrevistas a profundidad tienen considerables cambios de la fase uno a la fase tres. Con respecto a la primera categoría de análisis sobre “juego de roles”, en la entrevista a profundidad de la fase uno, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Cuadro 4. Respuestas de las maestras a la categoría 1 “juego de roles en preescolar” en la fase uno.

Maestra 3° A	Maestra 3° B
<p>Reconoce que aplica actividades de juego, pero no recuerda alguna teoría que lo sustente:</p> <p>“...a veces aplico actividades de juego, sobre todo actividades como cuentos motores o juegos de psicomotricidad en el patio, en el salón yo sé que juego, pero ahora que lo pienso, estoy partiendo de mi experiencia, pero no tengo claro qué autores hablan sobre el juego. Creo que en la normal aprendí sobre las estrategias básicas de aprendizaje, una de ellas es el aprendizaje a través del juego, pero no recuerdo más”.</p>	<p>Reconoce que el juego es el medio por el que alcanza los aprendizajes, no hay evocación de teorías sobre el juego:</p> <p>“El juego o actividad lúdica es el medio por el que trato de lograr los aprendizajes de los niños, por ejemplo, si estamos tratando aspectos de conteo, jugamos a la tiendita, así los niños se imaginan que venden y pagan, así a través del juego, los niños mejoran sus correspondencias al contar, no recuerdo ningún autor que hable sobre el juego, recuerdo a Piaget y a sus estadios, recuerdo que habla sobre las acciones matemáticas, supongo que eso tiene relación con el juego”.</p>
<p>Recuerda que ha recibido capacitación, pero no específica sobre el juego en preescolar:</p> <p>“Ahora que estoy haciendo memoria, en los cursos de capacitación nos hablaron de la importancia del juego, de que los niños deben jugar en preescolar, pero no nos dijeron quién dice eso y por qué se dice, yo creo que es porque todos piensan que los niños solo juegan en preescolar y por eso ya dan por hecho que sabemos las razones”.</p>	<p>Reconoce que no se ha interesado por el tema de juego en preescolar:</p> <p>“La verdad, hasta ahora que me lo preguntas lo analizo, nunca le había dado importancia real a entender el juego en preescolar, yo sé que ese es mi principal medio de enseñanza, pero no sé de donde tengo esa idea, a lo mejor en la normal lo escuché, bueno eso de que en preescolar se juega se escucha en todas partes, lo he leído en los libros de SEP”.</p>
<p>Evoca que juega todo el tiempo, pero muestra confusión al explicar los momentos en los que aplica actividades de juego:</p> <p>“Juego todo el tiempo, bueno, ahora ya no sé qué tipo de juego hago, solo sé que juego, por ejemplo, hacemos juegos en el patio para actividades motrices y deportivas, hacemos juegos de mesa como rompecabezas, loterías, pero cuando quiero que los niños aprendan algo concreto, no siempre juego, por ejemplo, si quiero que aprendan cosas sobre la naturaleza y el cuidado del medio ambiente no los pongo a jugar, los pongo a hacer experimentos, depende de lo que quiero lograr o del aprendizaje que estoy trabajando”.</p>	<p>Distingue dos tipos de juegos, los juegos libres y los juegos dirigidos:</p> <p>“Algunas veces ocupo juego dirigido y otro juego libre. Cuando quiero observar el desarrollo social y emocional de los niños los dejo que jueguen libremente, yo solo los observo, por ejemplo, les doy material de construcción, pero siempre estoy al pendiente de que no se molesten o se lastimen. Cuando quiero que aprendan algo de matemáticas o estamos con algún aprendizaje de lenguaje y comunicación, aplico juego dirigido, ahí si yo organizo la actividad y oriento todo el tiempo a los niños”.</p>

Manifiesta haber escuchado sobre el juego de roles, pero no tiene claridad sobre cómo se juega:

“Yo he escuchado mucho sobre el juego de roles, es cuando por ejemplo los niños juegan a la casita o a la tiendita, y se pone todo como si fuera de verdad, en el salón por ejemplo hemos jugado a la casita, unos niños son los papás, otros las mamás y otros los hijos, una vez que cada quien tiene un rol pues inicia el juego, cada niño va a hacer lo que ha visto que hacen en su propia casa, y así se juega, es como juego espontáneo”.

Conoce el juego de roles, pero no distingue la teoría que lo sustenta:

“El juego de roles sirve para desarrollar habilidades socioemocionales, por ejemplo, la empatía, la regulación, la colaboración, etc. Son juegos donde a cada niño se le asigna un rol, como si fuera un actor de la sociedad y entonces se plantea una situación social, por ejemplo, si jugamos a ir al cine, pues se juega desde que se compran los boletos, se ve la película hasta que termina la función. No sé cuál es la teoría que sustenta el juego de roles, yo la verdad lo aplico poco porque no sé cómo organizarlo, yo veo que algunas otras maestras hacen juego de roles, pero veo que dejan que los niños hagan lo que quieren, así no me parece que sea correcto, por eso, mejor no lo hago, porque no se bien cómo se organiza”.

Como se puede observar, en el discurso de las maestras no hay presencia de un conocimiento sólido sobre la actividad de juego en la etapa preescolar, el juego es visto como una actividad de esparcimiento, incluso puede ser visto como una estrategia, idea que tiene su origen en los contenidos curriculares de las escuelas normales de educación preescolar en México, donde el juego es presentado como una de las seis estrategias básicas de aprendizaje, (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2003, p. 88), sin embargo, al establecer puntos de reflexión con las maestras, se observa que han aplicado dichas actividades partiendo de una experiencia personal, lejos de postulados teóricos y metodológicos, es importante resaltar que ambas expresan en sus reflexiones que no han recibido una formación concreta en el plano profesional sobre el juego y sus implicaciones en la etapa preescolar.

Después de la capacitación sobre el enfoque histórico cultural y la aplicación de juego temático de roles bajo este postulado teórico (fase dos), las maestras mostraron discursos más sólidos, incluso, empleando referentes concretos y mostrando seguridad sobre las aportaciones de esta actividad en la etapa preescolar. Esto puede ser observado en el cuadro 5.

Cuadro 5. Respuestas de las maestras a la categoría 1 “juego en preescolar” en la fase tres.

Maestra 3° A	Maestra 3° B
<p>Reconoce al juego de roles como actividad rectora de la edad preescolar y ubica la perspectiva teórica que le da sustento:</p> <p>“El juego es de gran importancia en la educación preescolar, no en el sentido simple de <i>dejar jugar a los niños</i>, sino en el reconocimiento de que el juego es la actividad rectora, desde el enfoque de Vigotsky, las actividades rectoras son las que propician el surgimiento de nuevas formaciones psicológicas en los niños, estas formaciones son las que de verdad garantizan el desarrollo, pero para que esto suceda, el juego debe ser organizado por la maestra, la maestra juega un rol bien importante porque, si no organiza el juego, si no da as instrucciones claras, si no acompaña las acciones de los niños, pues el juego de roles puede perder su riqueza”.</p>	<p>Reconoce que el juego de roles es la actividad rectora de la edad preescolar, hay identificación del enfoque que sustenta el juego de roles:</p> <p>“El juego de roles es la actividad rectora de la educación preescolar, desde el enfoque Histórico Cultural y ya después con las aportaciones de la Teoría de la Actividad esta idea quedó bien establecida. Me parece increíble que tengo muchos años de servicio y que después de tanto tiempo por fin haya entendido por qué el juego de roles es tan importante en preescolar. Si todas las maestras comprendiéramos que las nuevas formaciones psicológicas como la imaginación, la personalidad y la actividad voluntaria van a determinar el éxito de los niños en la primaria, pondríamos más atención en desarrollarlas, pero desafortunadamente esto no lo saben todas, y por eso nos equivocamos, además, en el programa de SEP tampoco se habla claramente de este tema, creo que las maestras deberíamos apostar más por la capacitación personal pero bien orientada, porque luego hacemos cursos solo por cumplir”.</p>
<p>Con respecto a la recurrencia de las actividades de juego de roles, la maestra menciona que es necesario hacerlo de manera periódica:</p> <p>“Después de la capacitación sobre el enfoque histórico cultural y después de que te vi Miss. (refiriéndose a la investigadora) aplicar juego de roles, quedé encantada, con ganas de jugar todo el tiempo, ahora que aplicamos juego de roles para la investigación tuvimos que sistematizar las sesiones pero, yo, con apoyo de la auxiliar hice juego de roles más veces, con los niños que tenían más dificultades, eso mismo hizo Miss E. (refiriéndose a la maestra de tercero B), dejaba a mis niños con la auxiliar y jugaba en el salón de cantos con diez niñitos que veo que no han avanzado en sus neoformaciones, sobre todo en la actividad voluntaria, y de verdad, hasta los papás ven los resultados. Deberíamos tener más tiempo para jugar roles en vez de invertir tanto en lo que dice el plan de estudios”.</p>	<p>En relación a la recurrencia de las actividades de juego de roles, la maestra menciona que debería ser la actividad principal cada día:</p> <p>“El juego de roles debería hacerse todos los días, pero hacerse de manera correcta, bien organizada, como se presenta en este enfoque, SEP nos pide que trabajemos los campos formativos, pero es más importante hacer el juego de roles, me puse de acuerdo con G. (refiriéndose a la maestra del tercero A) y aumentamos una vez más a la semana el juego de roles pero solo para los niños que consideramos requieren más apoyo, yo hice un equipo de ocho niños, porque estos niños son los que menos participan, hablan bien pero su expresión oral no es fluida, la verdad estoy sorprendida con estos niños, su lenguaje ahora es más amplio, son más seguros, lo cual denota los rasgos de la neoformación de la personalidad, además en general muestran mayor dominio de su propia conducta y eso es lo que se espera en la actividad voluntaria, podría hablar de cada niño pero no terminaría, lo que pi puedo decir es que en todos hay evidencias de mejora”.</p>

Muestra conocimiento sobre el juego temático de roles:

“El juego de roles es muy amplio, lo importante es conocer las etapas del mismo, si uno no comprende que se debe respetar cada etapa del desarrollo del juego, se puede caer en el error de obviar por ejemplo el juego de representación material de roles y acciones, y como consecuencia, limitar el propio desempeño del niño ante una limitante de actividad que escapa de su comprensión. Lo interesante de este enfoque es que, además, se da lugar a la edad psicológica y no a la cronológica, en esta idea, pues es importante respetar el desarrollo de cada niño, nuestra tarea como maestras es observar ese desarrollo y darle las actividades justas para llegar a su zona de desarrollo próximo”.

Muestra conocimiento sobre el juego temático de roles:

“Hay etapas que deben respetarse en el juego, no es entrar directo al juego de roles sociales, hay que pasar por las acciones en el plano material, los roles también inician siendo materiales, me parece bien interesante esto, leí el libro de juego de roles, algunas cosas todavía son muy elevadas para mí pero, ahora tengo clara la importancia del juego simbólico en el juego y su papel dentro del juego de roles, es que esto es muy amplio, las etapas del juego de roles, la importancia de la función simbólica, las neoformaciones que resultan de esta actividad, todo es muy claro, ojalá así nos hubieran explicado en la normal”.

El discurso de las maestras es claro, se puede observar la asimilación de la postura teórica del enfoque histórico cultural, además de ello, es importante resaltar que sus argumentos demuestran reflexión personal y una motivación para generar cambios en su actividad educativa.

Con respecto a la categoría dos sobre las “neoformaciones en los niños de educación preescolar” las respuestas obtenidas a partir del discurso de las maestras sobre el estado de las neoformaciones de sus alumnos en la fase uno se muestra en el cuadro 6.

Cuadro 6. Respuestas de las maestras a la categoría 2 “neoformaciones en los niños de educación preescolar” en la fase uno.

Categorías de análisis		Maestra 3° A	Maestra 3° B
Personalidad reflexiva	Establecimiento de motivos	Poca iniciativa de los niños en la propuesta de temas en juegos. Ejecución de actividades con poca espontaneidad y emotividad.	Iniciativa solo de algunos niños en la propuesta de temas en juegos. Ejecución de actividades con poca espontaneidad y emotividad.
	Comprensión de normas de comportamiento.	Retroalimentación constante y refuerzo de normas de comportamiento.	Retroalimentación constante de normas de comportamiento.
	Presencia del sentido de compasión por el otro, deseo de compartir y ayudar.	Poco desarrollo del sentido de compasión, refuerzo constante para desarrollar acciones de ayuda y de compartir.	Nulo desarrollo del sentido de compasión, refuerzo constante para desarrollar acciones de ayuda y de compartir.
	Aspectos que evidencian el sentido personal de los niños.	Refuerzo verbal del adulto para externar las necesidades propias, gustos y preferencias.	Refuerzo verbal del adulto para externar las necesidades propias, gustos y preferencias.
Actividad voluntaria	Subordinación de las acciones de los niños a la instrucción del adulto.	Refuerzo constante en la comprensión de instrucciones. Consolidación solo de instrucciones breves.	Refuerzo constante en la comprensión de instrucciones. Consolidación de instrucciones breves y dos niños consolidan instrucciones amplias.
	Indicios sobre la autodirección de la propia conducta de los niños hacia objetivos establecidos y los medios para alcanzarlos.	No hay presencia de la autodirección de la propia conducta de los niños hacia objetivos.	No hay presencia de la autodirección de la propia conducta de los niños hacia objetivos.

	Uso del lenguaje en su función reguladora.	Constante regulación del comportamiento de los niños a través del lenguaje del adulto. Dificultades en el manejo del lenguaje verbal y no verbal. Diez niños focalizados con dificultades en la regulación de su comportamiento.	Constante regulación del comportamiento de los niños a través del lenguaje del adulto. Ocho niños focalizados por presentar dificultades en la expresión oral.
	Control y organización de tareas.	No hay cumplimiento en la totalidad de las actividades que se solicitan a los niños. No hay verificación en la realización de tareas.	No hay cumplimiento en la totalidad de las actividades que se solicitan a los niños. No hay verificación en la realización de tareas.
Imaginación	Presencia de planificación para crear cadena de transformaciones proyectada en lenguaje externo.	Poca verbalización de los cambios realizados en las actividades.	Poca verbalización de los cambios realizados en las actividades.
	Características de la actividad verbal orientada.	Imposibilidad en la elaboración de argumentos amplios en torno a diferentes tópicos. Poca iniciativa en la invención de cuentos o en la invención de historias.	Imposibilidad en la elaboración de argumentos amplios en torno a diferentes tópicos. Poca iniciativa en la invención de cuentos o en la invención de historias.
	Solución de problemas creativos presentes en la escuela	Refuerzo verbal constante del adulto para lograr reflexiones en la solución de problemas creativos cotidianos.	Refuerzo verbal constante del adulto para lograr reflexiones en la solución de problemas creativos cotidianos.

Las respuestas de las maestras a los indicadores de la categoría de análisis “neoformaciones en los niños de preescolar” de la fase uno, demuestran que los grupos de tercero, presentaban condiciones semejantes en cuando al estado de desarrollo de las neoformaciones de los niños a inicios de la investigación. En el discurso de las maestras se observa de manera constante el desconocimiento de que algunos aspectos de los indicadores son importantes en el desarrollo del niño.

La maestra del tercer año grupo A, con respecto al indicador “establecimiento de motivos” de la neoformación personalidad, en la fase uno, comentó: “Nunca me había hecho consciente de la importancia de los motivos en los niños, siempre creí que estos se referían a la motivación que yo les doy para hacer las cosas, pero si aplico actividades de las que no estoy segura, ¿cómo me espero que los niños desarrollen motivos?”. Este argumento por parte de la maestra nos da una clara muestra del desconocimiento que posee sobre la importancia de que los niños en edad preescolar, a través del establecimiento de motivos, logran subordinar conscientemente unas acciones a otras, aspecto que le permite adentrarse en las relaciones sociales, las normas y las reglas de comportamiento (ELKONIN, 1995), favoreciendo así no solo la neoformación de la personalidad reflexiva sino de la actividad voluntaria.

Después de la aplicación de las sesiones de juego de roles, las respuestas cualitativas del discurso de las maestras tuvieron considerables cambios, en lo referente a las neoformaciones alcanzadas por sus alumnos, lo cual se refleja en el cuadro 7.

Cuadro 7. Respuestas de las maestras a la categoría 2 “neoformaciones en los niños de educación preescolar” en la fase tres.

Categorías de análisis		Maestra 3° A	Maestra 3° B
Personalidad reflexiva	Establecimiento de motivos	Iniciativa constante en la propuesta de juegos de roles, esta iniciativa también se evidenció en el resto de las actividades escolares realizadas.	Iniciativa en la propuesta de juegos de roles, el refuerzo verbal del adulto sigue teniendo presencia.
		Presencia de motivos en realización de las actividades de juego.	Presencia de motivos en realización de las actividades de juego.
		Ejecución de actividades con presencia de espontaneidad y emotividad.	Ejecución de actividades con un alto grado de espontaneidad y emotividad.

	Inibição de impulsos sometidos a motivos individuais.	Inibição de impulsos sometidos a motivos individuais.
	Subordinación de unas acciones a otras de acuerdo al motivo.	Subordinación de unas acciones a otras de acuerdo al motivo.
Comprensión de normas de comportamiento.	Poca participación del adulto en el refuerzo de las normas de comportamiento.	Poca participación del adulto en el refuerzo de las normas de comportamiento.
	Progresión en la asimilación de las normas de comportamiento con apoyo del adulto.	Progresión en la asimilación de las normas de comportamiento.
Presencia del sentido de compasión por el otro, deseo de compartir y ayudar.	Desarrollo del sentido de compasión, manifestación de acciones de ayuda mutua, colaboración y aceptación de acciones de compartir.	Desarrollo del sentido de la compasión y manifestación de acciones de ayuda entre niños del mismo grupo y con niños menores.
		Presencia de la colaboración y las acciones de compartir.
Aspectos que evidencian el sentido personal de los niños.	Reconocimiento y verbalización de necesidades propias, explicación de preferencias y argumentación de gustos.	Reconocimiento y verbalización de necesidades propias, explicación de preferencias y argumentación de gustos.
		Exposición de motivos personales ante los demás.
Actividad voluntaria	Subordinación de las acciones de los niños a la instrucción del adulto.	Comprensión de instrucciones amplias, en algunos casos el despliegue de la explicación de la instrucción es necesaria.
		Comprensión de instrucciones amplias.

	Presencia del lenguaje externo de otros niños que contribuye a la explicación de la instrucción para ser comprendida por otros niños.	Presencia del lenguaje externo de otros niños que contribuye a la explicación de la instrucción para ser comprendida por otros niños.
		Presencia de explicación de instrucciones amplias por parte de los niños.
Indicios sobre la autodirección de la propia conducta de los niños hacia objetivos establecidos y los medios para alcanzarlos.	Presencia de la autodirección de la conducta propia de cada niño hacia objetivos emanados de los motivos personales.	Presencia de la autodirección de la conducta propia de cada niño hacia objetivos emanados de los motivos personales.
	Presencia de acciones concretas para alcanzar objetivos (motivos).	Presencia de acciones concretas para alcanzar objetivos (motivos).
	Adecuada regulación del comportamiento de los niños a través del lenguaje del adulto.	Adecuada regulación del comportamiento de los niños a través del lenguaje del adulto.
	Presencia del lenguaje externo de los niños para regular su propio comportamiento.	Presencia del lenguaje externo de los niños para regular su propio comportamiento.
Uso del lenguaje en su función reguladora.	Manejo adecuado de lenguaje verbal y no verbal.	Manejo adecuado de lenguaje verbal y no verbal.
	Los diez niños focalizados mejoraron sobre la regulación de su propio comportamiento, tres de ellos requieren aun la regulación a través del lenguaje verbal del adulto, pero cada vez con menor participación de éste.	Los ocho niños focalizados por dificultades de expresión oral, mostraron mayor dominio sobre la función comunicativa y generalizadora del lenguaje.

	Control y organización de tareas.	Con base en el establecimiento de motivos, hay mayor presencia en el cumplimiento de las tareas.	Con base en el establecimiento de motivos, hay mayor presencia en el cumplimiento de las tareas.
		Se observa presencia de la verificación en el juego de roles y en la realización de otras actividades escolares.	Se observa presencia de la verificación en el juego de roles y en la realización de otras actividades escolares.
	Presencia de planificación para crear cadena de transformaciones proyectada en lenguaje externo.	Presencia de la planificación paso a paso través del lenguaje externo al explicar acciones a realizar en cada rol.	Presencia de la planificación paso a paso través del lenguaje externo al explicar acciones a realizar en cada rol.
			En las actividades de dibujo dirigido se observaron transformaciones en las producciones de los niños, expresando a través de su lenguaje externo los elementos que planeaban incluir en su dibujo.
Imaginación	Características de la actividad verbal orientada.	Presencia de argumentos en torno a situaciones sociales llevadas al juego de roles.	Presencia de argumentos en torno a situaciones sociales llevadas al juego de roles.
		Amplia iniciativa en la invención o recreación de situaciones sociales para realizar juego de roles e incluso para inventar cuentos.	Amplia iniciativa en la invención o recreación de situaciones sociales para realizar juego de roles e incluso para inventar cuentos.
	Solución de problemas creativos presentes en la escuela	Poca participación del lenguaje verbal del adulto para la solución de problemas cotidianos.	Poca participación del lenguaje verbal del adulto para la solución de problemas cotidianos.
		Iniciativa en la solución de problemas cotidianos.	Iniciativa en la solución de problemas cotidianos

Cualitativamente se pueden evidenciar los cambios en el desarrollo de las neoformaciones de personalidad reflexiva, actividad voluntaria e imaginación en los dos grupos de aplicación de juego de roles sociales. La orientación permanente que se dio a las maestras titulares de grupo, a los apoyos auxiliares y a las madres de familia que participaron en la investigación permitió hacer un ejercicio de constante revisión en la organización de los juegos, profundizando en aquellas acciones de orientación que centrarían sus beneficios en el desarrollo de las neoformaciones de los niños de educación preescolar que participaron en la investigación. Sumado a lo anterior, se demostró la necesidad de poseer un dominio teórico para la organización de la actividad, en este caso, del juego de roles, como lo plantearon Vigotsky (1984, 1995, 1996), Elkonin (1989, 1995) y Leontiev (2010).

En el grupo de tercero A, los cambios más significativos se dieron en la neoformación de actividad voluntaria, la maestra de grupo refiere “Noto los mayores cambios en los niveles de comprensión de las instrucciones que doy, no solo en el juego de roles, sino en otras actividades escolares, los niños son capaces ahora de dirigir su propia conducta hacia objetivos establecidos, concretamente en el juego, los niños lograron asumir diferentes roles, respetando las acciones de cada uno de ellos, mi participación para recordarles lo que se podía o no hacer en determinada situación de juego cada vez fue menos necesaria. Los procesos de atención también mejoraron en el grupo, había juegos en los que no era necesaria mi orientación constante, los niños parecían jugar en una misma armonía”. La reflexión de la maestra indica que hubo avances en el nivel de juego de roles, como señalan Solovieva y Quintanar (2012).

La maestra de tercer año grupo B consideró que los cambios más significativos se dieron en la neoformación de personalidad reflexiva “El juego de roles favoreció la creación de motivos en los niños, cada día ellos mismos mejoraron en la propuesta de nuevas situaciones de juego, mi

refuerzo verbal para apoyarlos cada vez fue más esporádico, el motivo hacia el juego los hacia seguir el objetivo de la actividad, el grupo se volvió muy emotivo, los niños esperaban con *ansias* la llegada del día martes porque sabían que ese día hacíamos juego de roles, es más, desde el lunes ya empezaban a dar sus propuestas de juegos. Lo mejor fue ver como lograron controlar algunas acciones y ser fieles a su motivo de actividad, por ejemplo, había días en que ya era hora de salir al recreo, los niños disfrutaban el recreo, pero preferían seguir en el juego de roles”. Este argumento de la maestra también es indicativo de que los niños alcanzaron un nivel más avanzado de juego de roles (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012), como se pudo vislumbrar también en el otro grupo.

4 Conclusiones

La investigación presentada demuestra la importancia del enfoque histórico cultural en la educación. Los sustentos de esta perspectiva teórica ofrecen a las maestras de educación preescolar la posibilidad de salir de la incertidumbre de las actividades consideradas como propias de la educación preescolar, sin sustento científico e iniciarse en la aplicación de juego temático de roles, considerado como actividad rectora de la edad preescolar (ELKONIN, 1989).

La principal aportación del juego temático de roles es que propicia la aparición de las neoformaciones básicas propias de la edad preescolar (VIGOTSKY 1984). La personalidad reflexiva, la actividad voluntaria y la imaginación, son tres neoformaciones importantes en el desarrollo psicológico del niño en edad preescolar, la aparición de estas nuevas formaciones psicológicas beneficiará el paso del niño al siguiente nivel educativo, la primaria, nivel en el que las actividades de lectura, escritura y cálculo no podrán darse sin las neoformaciones que debieron formarse en preescolar.

Referencias

- BONILLA, M; SOLOVIEVA, Y.; JIMÉNEZ, N. Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, v. 5, n. 2, p. 56 – 69, 2012. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539471005>.
- DAVIDOV, V. *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú: INTER, 1996.
- DAVIDOV, V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Moscú: Sociedad pedagógica de Rusia, 2000.
- DYACHENKO, O. Acerca de las orientaciones básicas del desarrollo de la imaginación del preescolar. En Y., SOLOVIEVA Y.; L. QUINTANAR (Comp), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas, 2010. p. 197-204.
- ELKONIN, D. *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Pedagogía, 1989.
- ELKONIN, D. *Desarrollo psicológico de las edades infantiles*. Moscú: Academia de ciencias pedagógicas y sociales, 1995.
- GARCÍA, M; SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares, *Cultura y educación*, v. 25, n. 2, p.183 – 198, 2013. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564013806631255>.
- GÓMEZ, M. E. Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa*, v. 17, n. 74, p. 143-163, 2017. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>.
- GONZÁLEZ, C.; SOLOVIEVA, Y. Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. *Tesis psicológica*, v. 9, n. 2, p. 57 – 79, 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139039784005>.
- GONZÁLEZ, C.; SOLOVIEVA, Y. Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares, *Psicología Universidad de Antioquia*, v. 8, n. 2, p. 49 – 70, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.rpsua.v8n2a04>.
- IZCARA, S. *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara, 2014.
- KEMMIS, S. La investigación acción. En A, Latorre, *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa* 2005. p. 24, 35.

LÁZARO, E; SOLOVIEVA, Y; CISNEROS, N.; QUINTANAR, L. Actividades de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño en preescolar. *Revista Internacional Magisterio*, v. 7, n. 37, p. 80-85, 2009.

LEONTIEV, A. El desarrollo psicológico del niño en edad preescolar. En Y., SOLOVIEVA Y.; L. QUINTANAR (Comp), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas, 2010. p. 17-26.

MENESES, M; MONGE, M. El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista educación*, v. 25, n. 2, p. 113-124, 2001.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>.

PETROVSKY, A. El colectivo, la comunicación y el desarrollo de la personalidad. En I. Lliasov y V. Liaudis (Eds), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo nuevo y educación, 1986. p. 161 – 166.

SALMINA, N. y FILIMONOVA, O. *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en niños preescolares y escolares*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de educación preescolar*. México: SEP. 1979.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de educación preescolar*. México: SEP. 1981.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de educación preescolar*. México: SEP. 1992.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Taller de diseño de actividades didácticas I y II. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 5º y 6º semestre*. México: SEP. 2003. p. 88.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de educación preescolar*. México: SEP. 2004.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Aprendizajes clave para la educación integral, educación preescolar*. México: SEP. 2017.

SOLOVIEVA, Y; GONZÁLEZ, C; ROSAS, Y; MATA, E y MORALES, M. Resultados de investigación educativa desde el modelo histórico-cultural y la teoría de la actividad en la Universidad Iberoamericana de Puebla. *Enseño Em Revista*, v. 27, n. Especial, p. 1256-1272, 2020. DOI:
<http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-4>.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Elementos: ciencia y cultura*, v. 17, n. 77, p. 9-13, 2010. <https://www.researchgate.net/publication/41619840> El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas, 2012.

SOLOVIEVA, Y.; TEJEDA, L.; LAZARO, E.; QUINTANAR, L. Propuesta para el uso de juego de roles en la institución preescolar. *Educación y filosofía*. Uberlandia, v. 29, n. 57, p. 153-174, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p153a174>.

TALIZINA, N. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009.

VIGOTSKY, L. *Obras escogidas tomo IV*. Moscú: Pedagogía, 1984.

VIGOTSKY, L. *Obras escogidas, tomo III*. Moscú: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. *Obras psicológicas escogidas*. Tomo IV. Moscú: Visor, 1996.

Recebido em agosto de 2020.
Aprovado em dezembro de 2020.

Identidad de género como concepto cotidiano en la infancia temprana

Gender identity as an everyday concept in early childhood

José Carlos Cervantes Ríos¹

Silvia Chávez García²

RESUMEN

Es un reporte de investigación cualitativa, la cual se realizó en Puerto Vallarta, México, entre 2015 y 2017. El objetivo principal fue identificar el origen y evolución de la identidad de género en niños y niñas en la infancia temprana desde el enfoque Histórico-cultural. Se empleó el método de clasificación con 12 niños y 19 niñas entre tres y cinco años. Se aplicaron cuestionarios a 34 madres para evaluar sus expectativas. Como principales hallazgos, las/os infantes no presentan evidencias de una identidad de género y la escuela inhibe respuestas estereotipadas. Madres y padres promueven estereotipos.

Palabras-clave: Identidad de género. Concepto cotidiano. Infancia temprana.

RESUMO

Trata-se de um relatório de pesquisa qualitativa, realizada em Puerto Vallarta, México, entre 2015 e 2017. O objetivo principal foi identificar a origem e evolução da identidade de gênero em meninos e meninas na primeira infância a partir do enfoque histórico-cultural. O método de classificação foi utilizado com 12 meninos e

ABSTRACT

It is a qualitative research report, which was carried out in Puerto Vallarta, Mexico, between 2015 and 2017. The main objective was to identify the origin and evolution of gender identity in boys and girls in early childhood from the Historical-cultural approach. The classification method was used with 12 boys and 19 girls between three and five years old. Questionnaires were applied to 34 mothers to assess their expectations. As main findings, children do not present evidence of a gender identity and school inhibits stereotyped responses while parents promote stereotypes.

Keywords: Gender identity. Everyday concept. Early childhood.

19 meninas entre três e cinco anos. Questionários foram aplicados a 34 mães para avaliar suas expectativas. Como principais achados, as crianças não apresentam evidências de identidade de gênero e a escola inibe respostas estereotipadas enquanto os pais promovem estereótipos.

Palavra-chave: Identidade de gênero. Conceito diário. Primeira infância.

¹ Universidad de Guadalajara, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0222-5524>. E-mail: josephk50@hotmail.com.

² Investigadora independiente, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2635-1928>. E-mail: schavez@aspv.edu.mx.

1. Introducción

En otro espacio (CERVANTES; CHÁVEZ, 2017) se plantearon cuestionamientos a las teorías psicológicas que explican el origen de la identidad de género entre los tres y cinco años de edad –Psicoanálisis, Desarrollo Cognitivo, Aprendizaje Social, Teoría del Esquema de Género– y la necesidad de establecer hipótesis de investigación desde el enfoque Histórico-cultural que permitieran generar un esclarecimiento más preciso de este tema.

Este cuestionamiento se basó en las investigaciones de Vygotski (1993; 1995) sobre el desarrollo de conceptos y el hallazgo de que en las edades antes mencionadas estos sólo se encuentran en estado incipiente. La hipótesis de trabajo fue: *no existe identidad de género en la infancia temprana porque los conceptos aún no se han desarrollado y por lo tanto, se trataría de una falsa identidad*³.

Vygotski (1996) señalaba la dificultad de establecer una periodización de la infancia desde el punto de vista psicológico porque los criterios se basaban sólo en las manifestaciones y no en la búsqueda del funcionamiento y significado interno de las/os infantes. Elkonin (2009) planteó necesario estudiar el desarrollo en su complejidad evitando adoptar visiones lineales y simplificadas. En consecuencia, este estudio hizo un acercamiento a la identidad de género desde la lógica del pensamiento infantil y no desde comportamientos tipificados que se pueden confundir con señales de procesos acabados.

La atención está centrada en infantes de tres a cinco años porque es donde se ubica la formación de la identidad de género según otras teorías psicológicas (BEM, 1983; KOHLBERG; SCHAFFER, 2000; LAMAS, 2002; DIO BLEICHMAR, 2003; MISCHEL; HERRANZ; SIERRA, 2005), pero además se incorporaron edades anteriores y posteriores como marco referencial de los cambios.

³ Se propone como falsa identidad de género porque el pensamiento conceptual no se ha consolidado todavía, algo que se argumentará a lo largo de este texto.

El artículo presenta primero un breve análisis para definir la identidad de género; posteriormente se plantea la relación entre conceptos cotidianos⁴ y género. Luego se describe la metodología tanto de la identidad, como de la influencia de madres y padres en la promoción de estereotipos⁵. Después se presentan los resultados y finalmente algunas conclusiones.

2. ¿Qué es la identidad de género?

El primero en plantear el término fue Stoller (GARCÍA MINA, 2003), quien distinguió dos momentos de su génesis: ‘núcleo de identidad’ e ‘identidad de género’. El primero es la convicción de asumirse mujer u hombre desde la edad aproximada de tres años y una vez surgida, no cambia. Él sostenía que era sólo el inicio del desarrollo psicosexual infantil y en función de la identificación anatómica, se adoptaban roles y estereotipos sexuales. El núcleo surge antes que el infante conozca la diferencia sexo-genital. A partir de esta base se desarrolla la identidad de género como un complejo proceso psicológico y toma más tiempo, conclusión a la que llegó en sus estudios con personas transgénero.

Rocha (2009) señala que el término significa aspectos tan diversos como orientación sexual, roles de género, sexo anatómico, entre otros. No obstante, autores (MARTÍNE; BONILLA, 1999; SCHAFFER, 2000; GARCÍA-MINA, 2003; INFANTE, 2004; HERRANZ; SIERRA, 2005) coinciden en entenderla como la autopercepción de pertenecer a un género en base a sus características anatómicas y como consecuencia de ello se interiorizan discursos, creencias, expectativas, normas y comportamientos considerados propios para un

⁴ Para Vygotski son un tipo de conceptos surgidos de la experiencia concreta; se tratará su importancia más adelante.

⁵ Los estereotipos de género son creencias subjetivas que se comparten socialmente; surgen al comparar física y psicológicamente a cada grupo sexual, sin que corresponda a la realidad; sirven para prescribir y juzgar a priori, simplificando el funcionamiento social al dar certezas de identidad, entendimiento y control (HERRANZ; SIERRA, 2005; JAYME; SAU, 2004; BREWER; MACRAE, STANGOR; HEWSTONE 1996).

determinado ‘sexo’. Esta entidad psíquica se forma en el plano social sobre las condiciones biológicas.

La identidad de género contiene tres componentes generales: uno biológico, otro psíquico y uno sociocultural. El cuerpo es la base material del reconocimiento de las personas. Repercute en la manera en que se categoriza al recién nacido según sus características anatómicas. A partir de ellas, se forma una representación alimentada por acciones, interacciones y verbalizaciones en determinado contexto. Resulta pertinente la distinción hecha por Infante (2004) de que una cosa es identificar el sexo anatómico y otra asimilar contenidos sociales de lo ‘masculino’ y ‘femenino’ en una cultura.

De acuerdo a Diamond, Kessler y McKenna (JAYME; SAU, 2004) la identidad de género depende en gran medida de la carga social sobre una niña o un niño para buscar una ‘compatibilidad’ con lo masculino o femenino. Aunque en la mayoría de los casos coincidan las expectativas sociales entre el cuerpo y los sentimientos de pertenencia, en otros no, como en la diversidad sexual.

La identidad de género depende del nivel de conciencia que tiene de sí misma una persona en relación a su ser sexual sintiéndose libre en las distintas maneras de expresarse individualmente. En esta dirección Infante (2004) afirma que la edad en que la mayoría de las teorías psicológicas ubican el origen de la identidad de género –dos o tres años– es sólo su comienzo.

Por su parte, Egan y Perry (FRANZ, 2009) proponen algunos componentes para entender la complejidad de la identidad de género al conceptualizarla como un *constructo multidimensional* que incluye: conocimiento de pertenencia a una categoría, sentimiento de compatibilidad, sentimiento de presión por la conformidad y actitudes hacia los grupos.

Esto permite plantear la hipótesis de que este tipo de identidad se forma después de la infancia temprana, porque implica representaciones simbólicas que debe elaborar la persona y para ello es condición un desarrollo psíquico capaz de construir un significado de género, no solo como comportamientos estereotipados, sino como conciencia de lo que es, siente y percibe.

3. Conceptos cotidianos y género

Para ubicar el origen de la identidad de género es necesario comprender cómo funciona el pensamiento. De acuerdo a la Psicología histórico-cultural opera a través conceptos. Un concepto es “el conocimiento de los rasgos y propiedades esenciales de los diferentes objetos o fenómenos de la realidad objetiva, así como los nexos y relaciones entre ellos” (SHARDAKOV, 1987, p. 243). Son reflejos de los objetos y producto de elaboraciones racionales y de sus conexiones como parte de un sistema.

Vygotski (1993) propone dos tipos de conceptos: los *científicos*, surgidos a partir de la influencia de la enseñanza escolar, conscientes porque son verbalizados, analizados, ordenados y jerarquizados. Tienden a formar un esquema de explicación de la realidad en su conjunto a través de diversas disciplinas científicas, aunque tienen poco referente vivencial. Los *cotidianos*, son producto de la vida diaria, se forman a través de las experiencias, son a-conscientes⁶ porque se asumen, no se analizan. Precisamente los conceptos relacionados con el género son de este tipo, gran parte de ellos relacionados con estereotipos, se normalizan y rara vez se cuestionan.

El género es una categoría que abarca conceptos cotidianos. Estos corren el riesgo de quedarse como propiedades simples, formando parte del sistema de creencias que configuran la identidad. Sin embargo, por sus características también son inestables y ofrecen la posibilidad de elevar su nivel conceptual a través de un proceso de análisis intencionado que si se cuestiona y reflexiona sobre ellos pueden precisarse, variar o incluso desecharse.

En relación al origen ontogenético de los conceptos, Vygotski (1995) planteó que el pensamiento y la palabra son entidades distintas, pero alrededor de los tres años se fusionan para crear un nuevo proceso: *el pensamiento verbal*. Su unidad básica funcional, los conceptos. El adulto los presenta al/a niño/a de manera

⁶ Vygotski utiliza el término a-consciente para distinguirlo de los conceptos psicoanalíticos inconsciente y subconsciente. Se refiere al manejo no reflexionado del concepto.

acabada, quien usa palabras pero parcialmente entendibles hasta que alcance un pensamiento abstracto en la adolescencia.

Vygotski (1993) encontró que existe un cambio en la manera en que las personas se apropian de los conceptos culturalmente formados e identificó tres etapas generales en el desarrollo de los mismos: a) cúmulos desorganizados; b) complejos; y c) conceptos. A continuación se presenta un esquema de las características de cada una y sus fases.

Cuadro 1. Etapas de la formación de conceptos

Etapas	Características	Fases
I. Cúmulos desorganizados	Agrupaciones difusas, con criterios variados, funciona por ensayo-error.	1) Azarosa
		2) Percepción visual
		3) Fusión de las anteriores
II. Complejos	Conexiones objetivas, vinculadas con la realidad concreta, son inestables y dependen de la experiencia inmediata.	1) Asociativo
		2) En colecciones
		3) En cadena
		4) Difuso
		5) Pseudoconceptos
III. Conceptos	Conexiones en base a la abstracción de propiedades esenciales, son estables.	1) Máxima semejanza
		2) Potenciales
		3) Genuinos

Fuente: Vygotski (1993)

La infancia temprana corresponde a la etapa en complejos, la cual consiste en que las palabras están ligadas con la realidad concreta y son coherentes con relación al mundo adulto. Sin embargo, estas relaciones son inestables ya que dependen de la experiencia inmediata. A diferencia del concepto que presenta una sola conexión estable, el complejo tiene múltiples vínculos.

Vygotski (1993) planteó una periodización general, sin universalismos, debido a los principios epistemológicos de la Psicología Histórico-cultural: el materialismo histórico. “Las diferentes formas evolutivas coexisten, lo mismo que en la corteza terrestre coexisten estratos de todas las épocas geológicas. *Esta tesis*

no constituye una excepción, sino más bien la regla del comportamiento en su conjunto.” (VYGOTSKI, 1993, p.171).

Esta metáfora explica la ley general que rige el psiquismo humano, dicha afirmación aplica en el desarrollo de los conceptos: “Cuando el niño domina la forma superior de pensamiento –el pensamiento en conceptos–, tampoco se desprende de otras formas más elementales [...] Incluso el adulto [...] está muy lejos de pensar siempre en conceptos. Con frecuencia, su pensamiento se realiza a nivel de complejos” (VYGOTSKI, 1993. p. 171). Con esto se reconoce que el mundo psíquico infantil y adulto no son totalmente diferentes, lo que echa por tierra la posibilidad de discriminación implícita presente en otras teorías psicológicas que toman como punto ‘ideal’ de referencia al adulto.

4. Metodología

Bajo el supuesto de que para formar una identidad es requisito conceptualizar, ya que permite el desarrollo de cierta conciencia sobre sí misma/o y las/os demás en términos de ‘ser niño o niña’, el propósito era ubicar el cambio de conceptos cotidianos de género en la infancia temprana.

Para ello era necesario un método que superara la simple solución de tareas sin mediación de la palabra y también evitar la sola verbalización que dejara fuera la lógica del pensamiento (VYGOTSKI, 1993). Estas características las posee el método de clasificación (LURIA, 1995) que consiste en agrupar imágenes y decir las razones al hacerlo.

Se diseñó una adaptación para identificar el componente de género. Todas las imágenes fueron objetos familiares al alcance del conocimiento y experiencia de personas de cualquier edad. Éstas reflejaban intencionalmente estereotipos de género porque pretendía detectar qué tanto influían al hacer las agrupaciones.

Para ello se emplearon 24 fotografías a color de 15x10 cm, que se podían clasificar en seis grupos: a) personas [mujer, hombre, niña y niño]; b) accesorios [diadema rosa, gorra de beisbol azul, labial rojo y rastrillo azul]; c) animales domésticos [gatito negro, gatito gris con moño rosa, galgo inglés negro con

paliacate rojo al cuello y galgo afgano de pelaje blanco]; d) juguetes [carrito rojo, muñeca vestida de rosa, pelota de colores y balón de fútbol]; e) ropa y calzado [vestido rosa, pantalón negro, zapato negro, zapatilla roja]; y f) elementos del reino vegetal [flor, árbol, plátano y manzana].

La hipótesis era que en la primera infancia las agrupaciones obedecerían a una relación de complejos (VYGOTSKI, 1993). Sabiendo que las/os pequeñas/os se rigen por la experiencia concreta, los grupos por género serían aparentes, a causa de la percepción del estereotipo y no de un concepto identidad de género como tal; ya que para ello se necesita de una generalización estable, algo fuera de sus posibilidades.

La muestra relativa a la infancia temprana fueron 29 personas –12 niños y 19 niñas– entre tres y cinco años. Se incluyeron tres menores a tres años porque en la revisión bibliográfica, algunas investigaciones señalaban que desde el primer año niñas/os son capaces de incorporar estereotipos de género en su lenguaje impreso antes que el expresivo donde se formulan las primeras palabras (SERBIN, et al., 2001; POULIN-DUBOIS, et al, 2002).

Todas/os las/os menores provenían del estrato socioeconómico medio. Las niñas/os de uno a tres años asistían a una guardería subrogada⁷ y las/os de cuatro a seis a escuela pública de nivel preescolar. Se respetó la voluntad de participación de las/os infantes, como lo sugiere el procedimiento ético de investigación en este grupo etario. (DELVAL, 2001).

Aunque el interés era ubicar la aparición de la identidad de género en la infancia temprana, se amplió la muestra a otras edades como seguimiento de su desarrollo. Por eso se incluyeron personas entre seis y 60 años de ambos sexos. En la siguiente tabla se presentan las características sintetizadas de la muestra total.

⁷ Un servicio subrogado en México significa que el gobierno, para cubrir la demanda, paga a una institución particular que ofrezca gratis la atención a los trabajadores.

Cuadro 2. Características generales de la muestra

Etapa	Cantidad	Sexo	Rango de edades
Bebés	3	2 niñas 1 niño	De un 1 año 3 meses a 2 años, 8 meses
Infancia temprana	29	17 niñas 12 niños	De 3 a 5 años
Infancia	14	9 niñas 5 niños	De 6 a 11 años
Adolescentes	11	4 muchachas 7 muchachos	Entre 12 y 17 años
Adultos	16	8 mujeres 8 hombres	Entre 19 y 60 años
Total de personas	73	40 sexo femenino 33 sexo masculino	Entre 1 y 60 años

Fuente: elaboración propia

En relación al procedimiento, se acomodaron las fotografías aleatoriamente de manera que fueran visibles de forma simultánea. A las/os bebés de uno y dos años, se les presentaron las imágenes por pares en relación al género, a la misma distancia para que eligieran una, ya que cuando se desplegaron todas, su atención no lograba centrarse en la tarea. En el caso de niñas/os preescolares de tres y cuatro años, primero se les mostraba una a una para que las reconocieran nombrándolas mientras se acomodaban en la mesa, así se aseguraba que todas las imágenes fueran identificadas, pidiéndoles después que las agruparan bajo la consigna ‘poner junto lo que va junto’; generalmente se les introducía al principio preguntando ‘junto con qué iría esto [imagen]’. Con los sujetos de 5 años en adelante sólo se pedía que las agruparan. Todas las pruebas fueron filmadas omitiendo el rostro de las personas.

Esta evaluación se complementó con un cuestionario. Álvarez-Gayou (2003) señala que usualmente este instrumento de investigación es común en el paradigma cuantitativo, pero también es factible emplearse en estudios cualitativos. El nuestro constaba de 51 preguntas abiertas y cerradas que se agruparon en ocho criterios: información general sobre el contexto del/a menor; autoetiquetado por género; juguetes y manera en que los usan; observación de

actividades cotidianas de madres y padres; ropa y arreglos usados para resaltar o no su condición género; características de su espacio físico inmediato; expectativas que tienen sobre ellas/os; y acceso a la televisión.

El cuestionario se aplicó a 34 madres de 17 de niñas y 17 de niños, con edades entre un año seis meses y cuatro años cinco meses, de estrato económico medio. La intención era conocer la tendencia a la exposición de estereotipos, lo que corresponde a la lógica de los estudios cualitativos (ÁLVAREZ-GAYOU, 2003). A continuación se presentan los resultados obtenidos en las pruebas de clasificación de imágenes por grupos de edades, complementando después con la información de los cuestionarios aplicados a las madres.

5. Resultados

5.1 Identidad de género

Se comprobó que en la infancia temprana, niñas/os agrupan imágenes en complejos (VYGOTSKI, 1993). La clasificación correspondía a conceptos cotidianos, de modo que las conexiones se hicieron en función de su experiencia personal. También se observa el uso de estereotipos de género en algunos casos.

a) Primera infancia (1 y 2 años)

La/os bebés de un año no pudieron agrupar imágenes. Su lógica se rige por impresiones visuales sin estabilidad, no consiguen hacer una elección porque ésta depende de condiciones como la proximidad del objeto con su mano o la intensidad del estímulo –color o forma–; su actividad mental es la percepción (Vygotski, 1993) de modo que les fue imposible dar significado a las fotografías y menos asignarles género.

La pequeña de dos años apenas logró finalizar la tarea porque sus periodos de atención eran cortos. El desarrollo de su lenguaje le permitió hacer una selección preferencial que influye en la estructura de la percepción visual-directa, porque los infantes a esta edad ya distinguen la función de cada objeto (Vygotsky, 1996); de esto se deduce que las elecciones de ella están relacionadas con los objetos que

tienen un papel activo en su vida cotidiana. Eligió todas las imágenes ‘femeninas’ tal vez por la exposición de estereotipos.

b) Infancia temprana (3 a 5 años)

De 29 niños y niñas de esta edad, excepto un caso, las/os demás no fueron capaces de etiquetar sus agrupaciones, mostrando un pensamiento en complejos; principalmente asociativos, de colección y difusos. Solo una niña de 5 años hizo toda su clasificación por color dando nombre a cada categoría, aunque la identificación del atributo no era estable probando con ello que su conceptualización estaba en transición a los pseudoconceptos.

Las agrupaciones de objetos obedecieron a una relación práctica y afectiva referida a su experiencia concreta, eran recuerdos de vivencias; es así porque en esta edad domina la memoria (Vygotski, 1996). Al preguntarles por qué sus decisiones, las respuestas eran: ‘el árbol está en la calle’, ‘yo tengo un perro’ o ‘yo me comí uno de esos [plátano]’.

También agruparon por vínculos de acción entre personas u objetos: ‘el papá compra carros’, ‘con el zapato pateas el balón’, ‘la manzana crece en el árbol’, ‘los perros persiguen a los gatos’, ‘la niña vive con su papá y su mamá’; o bien a la pertenencia de objetos a personas: ‘el vestido es de la niña’, ‘es de la mamá [señalando el labial]’ o ‘la flor es de mamá’.

Otro rasgo fue la identificación que hacían de sí mismas/os con la imagen de niña/o. Invariablemente llamaban ‘mamá’ a la mujer y ‘papá’ al hombre; esta tendencia se mantuvo en infantes de tres años, presentándose rara vez en los de cuatro y cinco, quienes les nombraban hombre/mujer o eventualmente señor/a. Una niña de tres años dice que el niño se parece a Kenneth su hermano, la mujer a su mamá y el hombre a su papá. Una pequeña de 3 ½ años relaciona: ella es la niña, el niño es su primo, el hombre y la mujer son sus padres, su mamá tiene labial y zapatillas, su papá pantalón, zapatos y rastrillo, hay una flor en su casa, etc.

A la edad de 4 años, los infantes comienzan a observar atributos como color o forma, pero no son estables y fácilmente se pierden ante el peso que representa la

contextualización del objeto⁸. A los 5 años continúan los criterios anteriores, son confusos, pueden relacionar una imagen por la coloración aunque no sea la misma – por ejemplo rosa y rojo, negro y azul marino – o fijarse en detalles del entorno de la fotografía. Para ilustrar esto, una niña de 5 años junta los perros ‘porque uno es amarillo y otro blanco’. Empareja al hombre y la mujer ‘porque tienen blanco’ [en el marco de la tarjeta]; un niño de 4 años dice que el balón de fútbol y el plátano van juntos ‘porque tienen manchas’, luego toma el zapato diciendo que es negro pero lo empareja con el hombre ‘porque él usa zapatos’.

Aparecen agrupaciones distinguiendo imágenes entre masculino y femenino. Una niña de 3 años dice: ‘mi mami usa pinturas’ [junta la mujer con el labial], la niña va con su mami, la gatita y la muñeca van con la niña, la diadema también y la pelota, la zapatilla, la flor y el vestido con mi mamá’. Un niño de 3 años dice: ‘El balón con el niño porque los niños juegan fútbol y las niñas juegan con su gato’, la niña y el vestido ‘porque se lo pone’, agrega la diadema ‘porque también se la pone’, añade la pelota al grupo del niño porque juega con ella; se le pregunta si las niñas no juegan con pelotas, dice que no.

Aunque esto podría considerarse un agrupamiento por género no lo es porque, primero, el sujeto no ha conceptualizado el término niño/niña-hombre/mujer; y segundo, porque obedece a la realidad experimentada como situación cotidiana. Otro ejemplo de esto es un niño de 5 años que pone al hombre y al rastrillo juntos porque ‘[el hombre] cada vez se raspa la barba’, añade el pantalón porque ‘él tiene que usar pantalón’; el zapato porque ‘también se pone zapatos’; y la gorra porque ‘él se quema la cabeza’. Se observa el mandato masculino de usar pantalón, tan común, como ponerse zapatos y gorra para el sol⁹.

Una niña de 3 años: ‘el niño juega con coches’ y los junta, luego al ver el labial dice ‘esto no va con el papá, va con la mamá’. Otro de 4 años empareja el carrito con el niño ‘porque los niños juegan con carritos’, se le pregunta si los niños

⁸ La contextualización del objeto se refiere a que, “[...] los signos del contexto son los que estructuran la actividad del sujeto” (Wertsch, 1988, p.116), por ejemplo, en esta etapa los infantes no veían la imagen de una mujer en la tarjeta, veían a una mamá.

⁹ En Puerto Vallarta la mayor parte del año es soleada y cálido-húmeda, por lo que el uso de gorra con visera es frecuente entre los hombres.

juegan con muñecas y responde un rotundo no; después junta el zapato con el hombre porque ‘él usa zapatos’ así como el rastrillo; la zapatilla la pone con la mujer porque ‘ellas usan esos zapatos’.

Los estereotipos expresados están lejos de ser internalizados como etiquetas simplificadoras y menos aún como medios de discriminación, segregación o jerarquización. Más bien los usan porque es habitual, es una propuesta adulta para interactuar entre las personas.

A medida que estas niñas y niños comienzan a distinguir atributos comunes como color o forma, parecen dejar de lado el estereotipo, aparecen ensayos de agrupaciones distanciadas de la experiencia concreta. Mientras que a los 3 años todos sus grupos relacionan la auto identificación directa, a los 4 hay una combinación con intentos de agrupar por color y a los 5 la proporción es inversa, por lo tanto, se mencionan menos relaciones estereotipadas. No se afirma que los estereotipos de género vayan desapareciendo, una posible explicación es que a medida que avanzan en la escolarización, se favorece su pensamiento categorial desplazándolos a la periferia.

Con todo esto, se confirma que no existe la capacidad de conceptualización en la infancia temprana, por lo que *no puede existir una identidad de género*; lo que muestran las evidencias son las vivencias que los menores tienen en la interacción con su contexto, donde aparecen rasgos de estereotipos.

c) Infancia (entre 6 y 11 años)

En esta etapa las clasificaciones de las tarjetas son diferentes. Niños y niñas de estas edades no se limitan a la relación directa con el objeto y aparecen criterios variados. La categorización responde a su comunalidad. Con este término Vygotski (1993) se refiere a la capacidad que tiene el/la menor para percibir los rasgos comunes entre los objetos sin lograr hacer una generalización; por ejemplo, un niño de 6 años forma los siguientes grupos: ‘Mujeres’ [niña y mujer], ‘Frutas’ [plátano y manzana], ‘Jugar’ [carrito, perros, gatos, balón, muñeca y pelota, árbol, niño, flor], ‘Zapatos’ [zapatilla, zapato, vestido, pantalón, señor, diadema, gorra, labial, rastrillo]; es evidente que se

distingue un atributo común que reúne los objetos, pero las etiquetas empleadas para nombrar cada grupo indican que no hubo un proceso de abstracción que le permita encontrar el concepto jerárquico superior que sería la categoría. Todos los casos se encontraron en la misma situación.

Con esto se ilustra que niñas/os definen sus categorías sin un concepto, solo responden a una impresión general y funcional (Vygotsky, 1996). Ellas/os definen una fruta como ‘lo que comes’, zapato ‘es algo que te pones en los pies’, pelota ‘es algo que te sirve para divertirte cuando estás aburrido’ o juguetes ‘son como una muñeca, un carro y un balón’.

De las/os 13 participantes –cinco niños y ocho niñas– se encontró una tendencia a agrupar y etiquetar con nombres neutrales como: ‘juguetes’, ‘naturaleza’, ‘balones’, ‘familia’, ‘humanos’ y ‘ropa’, siendo el criterio una categoría funcional no estereotipada. Sólo un sujeto nombró a uno de sus grupos como ‘mujeres’ [mujer y niña], a quienes definió como ‘las mujeres compran cosas’ y los demás objetos estereotipados femeninos no fueron puestos en el mismo grupo.

En dos casos de nueve años agruparon las imágenes de niño, niña, mujer y hombre bajo el rubro ‘personas’; uno definió su categoría como ‘humanos’ y el otro ‘son como mujeres, hombres, etc.’. Por último, la niña de 11 años agrupa bajo la etiqueta ‘ropa’ el vestido, el pantalón, la diadema, el zapato y la zapatilla; al definir su categoría dice: ‘ropa es todo lo de vestir’. Esta forma de organización puede referir a los conceptos potenciales pues está cerca de una generalización.

En este grupo de edad resulta *evidente que el papel de la influencia escolar es determinante* porque los indicios que aparecían en la etapa anterior, aquí prácticamente desaparecieron y en su lugar emergieron conexiones derivadas de las exigencias académicas para categorizar.

d) Adolescencia (12 a 17 años)

Para la teoría Histórico-cultural, es durante la adolescencia cuando se alcanzan los conceptos genuinos, pero en el sentido de etapa crítica y madurativa del pensamiento y no de finalización del proceso; “[...] incluso los conceptos utilizados, tanto por el adolescente, como por el adulto, *únicamente*

en la esfera de la experiencia cotidiana no suelen superar el nivel de los pseudoconceptos” (VYGOTSKI, 1993, p.171).

Esto explica por qué en la clasificación de conceptos cotidianos vinculados al género aparecieron agrupaciones similares a los complejos. Lo anterior se ilustra en la forma de definir la categoría ‘mujer’: ‘alguien distinto al hombre’ [muchacha,12 años]; ‘es una señora’ [muchacho,12 años]; ‘es una persona, una mujer’ [muchacha,12 años]; ‘es alguien que representa así las cosas para una mujer’ [muchacha,12 años]; ‘alguien que tiene mucho cariño con las personas, con sus hijos, con sus esposos’ [muchacho, 13 años]; ‘es algo muy importante en la vida y que representa a la mamá’ [muchacho,14 años]. Nociones similares dieron para ‘hombre’, ‘niño’ y ‘niña’. Como se observa, el concepto cotidiano aparece estereotipado, sin evidencia de haber generalización.

No obstante la similitud entre los complejos en la infancia temprana y adolescencia, guardan características y origen funcional distinto, pues en el infante obedecen a la inmediatez de su experiencia con objetos, cuando en la/el adolescente se deben a la importancia de las reglas sociales en su contexto y la búsqueda de integrarse al mundo adulto.

Esto parece corroborarse porque de los once casos analizados, se encontraron 6 en concordancia con estereotipos, ya fuera en forma total o parcial, solo distinguían el género al vincular a las personas y objetos relacionados con el estereotipo, lo que no hicieron con los animales — aun cuando también tenían señales con estas características —, las frutas y plantas.

En los otros cinco casos, los estereotipos están totalmente ausentes. Una muchacha de 14 años hizo la siguiente clasificación: ‘Homo sapiens’ [mujer, hombre, niño, niña]; ‘felinos’ [gatos]; ‘canes’ [perros]; ‘belleza’ [rastrillo, vestido, pantalón, zapato, diadema]; y ‘diversión’ [pelota, balón, carrito, muñeca]. Ella mezcló *conceptos científicos* como Homosapiens, felinos y canes, con categorías funcionales propias de los *conceptos cotidianos* como diversión y belleza.

Otro ejemplo es un muchacho de 16 años, quien formó tres categorías: ‘creados por el hombre’ [rastrillo, diadema, pelota, balón, carrito, labial, vestido]; ‘no creados por el hombre’ [plátano y manzana] y ‘sujetos que tienen vida’ [niña,

niño, mujer, hombre, gatos, perros, árbol, flor]. En este caso, ninguna de las categorías corresponde a la incorporación de estereotipos de género.

Vygotski ilustra el potencial de esta etapa de desarrollo: “El paso al pensamiento en conceptos abre ante el adolescente el mundo de la consciencia social objetiva” (1996, p.64). *La escuela cobra relevancia porque el uso de conceptos científicos crea las condiciones para que los conceptos cotidianos de género se liberen de estereotipos al ser sometidos a la generalización*, algo que tiene que ser intencionado.

e) *Adulthood (19 a 60 años)*

La mayoría de las personas adultas hicieron clasificaciones categoriales pudiendo operar con el significado y relaciones de las imágenes sin problema. Esto sin lugar a duda mantuvo los referentes de género en otro plano¹⁰, observándose pocos indicios de su influencia. *Solo tres de 18 sujetos hicieron agrupaciones con categorías estereotipadas*: dos mujeres adultas de 37 y 39 años y un hombre de 42 años. Las dos mujeres agruparon en torno a las imágenes de personas los objetos correspondientes a cada género y edad, los animales y elementos del reino vegetal fueron clasificados aparte. El hombre hizo cuatro grupos alrededor de las personas, incluyó todas las imágenes. Estos agrupamientos corresponden a complejos porque influyeron más los significados personales, que operar con el concepto.

El resto de las agrupaciones se ordenaron por categorías como: mascotas, frutas, juguetes, utensilios, closet, personas o colores. Un joven universitario de 21 años clasifica: ‘Con cara, definido como aquello que tiene rasgos faciales, que tiene ojos, nariz, boca, que tiene intención de cara’; y ‘Sin cara: lo que no tiene rasgos faciales’. Esto evidencia la capacidad de abstracción de los conceptos, que considera los atributos de los objetos fuera de las conexiones concretas (WERTSCH, 1988) *dejando las distinciones de género al margen en tareas como esta*.

Lo relevante de estos hallazgos es que *questionan la instalación definitiva de una identidad de género en la infancia*, ya que ningún menor de 11 años mostró

¹⁰ Al final de la prueba se les preguntaba si habían notado la distinción por género en las tarjetas y respondían que sí, pero la mayoría no lo consideró como criterio de clasificación relevante y otros dijeron que no lo notaron.

evidencia de generalizar lo femenino o masculino; podrán tener un uso funcional del concepto hombre/mujer, niño/niña, pero por tratarse de conceptos cotidianos no pueden descontextualizarse y pasar a un nivel de generalización. Si fuera definitivo como asegura la mayoría de la bibliografía sobre género, se hubiesen encontrado clasificaciones en todas estas edades en función de dicha distinción y no fue así. Sólo se observa parcialmente en el grupo de las/os adolescentes y en menor medida en la adultez.

Es pertinente preguntar cómo es que los comportamientos tipificados por género se exhiben desde una edad temprana y las/os bebés parecen distinguir, actuar e identificarse con el sexo que biológicamente les corresponde de acuerdo a varias investigaciones (PUOLIN-DUBOIS, et al., 2002; WALKER-ANDREWS; RAGLIONI; DÍAZ en HERRANZ; SIERRA, 2005). Un intento de respuesta se encuentra en el acercamiento a las madres de menores a través de cuestionarios, que sin pretender ser un estudio exhaustivo, fue útil como resultado complementario.

5.2 Influencia adulta en los estereotipos de género

De acuerdo a Blonski (en VYGOTSKI, 1996) al comenzar la fase de dentición, el/la bebé empieza a comprender el comportamiento de los adultos y establece con ellos una comunicación psicológica elemental. Por consiguiente, éste/a se convierte en su centro de observación y fuente de información sobre la realidad.

a) Autoetiquetado

Investigaciones señalan que hacia los dos años los/as menores son capaces de distinguirse verbalmente a sí y a las demás personas como niña/o (GOLOMBOK & FIVUSH en SCHAFFER, 2000). Según refieren las madres consultadas en este estudio, son mamá y papá quienes hacen saber a sus hijas/os que son niñas/os. Refieren expresiones como: ‘desde que nacieron’, otros ‘desde siempre’, tan pronto se enteraron qué sexo tenía comenzaron a tratarle en consecuencia verbalmente y a través de ciertas características distinguibles como ropa, colores o juguetes. Antes de que el/la niño/a se identifique con un género, es constantemente informada/o por su

familia a qué bando pertenece. En el caso de los varones, los genitales son un signo útil, en tanto que para las niñas es la ropa y el largo del cabello.

Un hallazgo es que los niños notan la distinción dicotómica de sexos más pronto que las niñas. Una explicación podría ser que los padres se preocupan más porque el varón afirme lo más pronto su masculinidad y para ello ven necesario se distinga de las mujeres, en especial de las madres, ya que para algunos papás significa un riesgo de ‘confusión sexual’, una creencia sin fundamento.

b) Juguetes

Una idea aceptada es que desde un año y medio, las/os bebés eligen juguetes dependiendo de la propia tipificación sexual (Houston en Herranz y Sierra, 2005). Las respuestas del cuestionario confirmaron esta idea. Los varones tienen como favoritos los vehículos, mientras que las niñas prefieren muñecas o muñecos de peluche. Los juguetes no llegan espontáneamente a los hogares, son proporcionados por los adultos teniendo en mente el género del destinatario.

El adulto propicia que se mantenga la correspondencia de género. Son mamás, papás y/o hermanas/os mayores *quienes enseñan al/a niño/a cómo usar el juguete en un principio*. De acuerdo con Vygotsky (1993), el aprendizaje se da en dos planos: interpsicológico – entre personas – e intrapsicológico – internalizado individualmente –.

Cuando se trata de juguetes, la observación e imitación permiten al/a bebé interactuar con él. Las madres de niños refieren que ellos no muestran interés en juguetes contrarios a su género, sucede lo inverso con las niñas. Aparece en las respuestas la preocupación de confundir al/a bebé si no le muestran índices de diferenciación claros, especialmente a los varones, de manera que existe negativa a dejarles usar juguetes ‘para niñas’. Schaffer (2000) refiere que a ellos se les enseña a evitar aquello que no es varonil lo antes posible.

Vygotski (1979; 1997) y Elkonin (1980) plantearon que el juego no es una actividad espontánea que niñas/os realicen por simple diversión, sino la preparación que les damos los adultos para cuando ellas/os se conviertan en mujeres y hombres ‘adaptados a la sociedad’ que demanda un modelo a seguir.

c) Actividades cotidianas observadas

En este acercamiento las niñas están expuestas a mayor número y más variedad de actividades cotidianas en comparación con los niños; es posible que tenga relación con un modelaje materno más enfocado en las hijas, intencionado o no. Las/os menores de ambos sexos ven a sus madres limpiando la casa, cocinando, vistiéndose y maquillándose; en tanto que a sus padres los ven vistiéndose, bañándose y afeitándose.

Es claro el rol de género tradicional que exhiben estas parejas, se normaliza que las tareas del hogar correspondan a la madre a pesar de que todas ellas tenían un trabajo fuera de casa. Como señala Fine:

[...] un hecho empírico es que los niños nacen en un medio en que la mujer es la principal responsable de satisfacer las necesidades de los niños y de la familia". (FINE, 2011, p.254).

d) Apariencia

Una vez que la percepción del bebé comienza a enfocarse en un solo rasgo y prestar importancia a las diferencias, se da cuenta que una forma de orientarse depende de la apariencia de las personas (VYGOTSKI, 1996). "Las convenciones relativas a la ropa y los accesorios implican que el género es algo sumamente obvio desde el punto visual" (FINE, 2011, p.265), haciendo que esta categoría resalte sobre las demás. La marcada distinción entre ropa femenina y masculina, los colores y figuras que le caracterizan y otros objetos de uso personal, imprimen índices de orientación seguros a los que se recurre. Cuando esos índices no son claros el desconcierto suele incomodar al infante (DAVIES, 1994).

A los varones se les vistió de azul y rojo principalmente, teniendo el pantalón y short como prenda masculina. Por su parte las madres adornan a sus hijas con moños, diademas¹¹ y vestidos con predominio del rosa, además de otros colores como blanco, azul y morado, según las respuestas. Otra prescripción cultural para

¹¹ En los últimos años se ha puesto de moda poner bandas de encaje, con flores o moños, en la cabeza de las niñas desde el nacimiento.

ellas es la perforación de los lóbulos de las orejas; usar aretes a los días de nacer es una forma segura de informar sobre el sexo de la bebé.

Por otro lado todos los niños usaban el cabello corto, de las niñas sólo tres. Las razones de las madres para esto eran relativas a la comodidad e higiene de sus hijos¹²: ‘por el calor’, ‘evitar piojos’, ‘la limpieza’, ‘lo complicado de desenredarlo’; y si usaban accesorios en la cabeza eran gorras para cubrirse del sol. En cambio en las niñas lo dejaban crecer por razones de belleza: ‘porque me gusta’, ‘para peinarla’, ‘se ve bonita’ y ‘es niña’. El clima parece no afectar a las niñas y la belleza que deriva de una larga cabellera importa más que la incomodidad que representa para un chico. El cabello largo aparece como símbolo de belleza femenina a lo largo de la historia como prescripción social (PERROT, 2009).

e) El espacio físico

Para el menor, su recámara es un referente de observación y si predominan ciertos colores, decoración u objetos que destacan rasgos diferenciados, podría asociarlos con uno u otro género.

Los resultados del cuestionario evidencian que el color azul es predominante en las recámaras de los niños, en tanto que el rosa es para las niñas; el segundo color que predomina en ambos casos es el blanco, que en términos de género sería neutral. Los dormitorios femeninos son los más decorados, con motivos florales principalmente y animales después. La mayoría de los dormitorios de niños no están decorados o lo están con imágenes de carritos y animales también. Estos espacios son dispuestos por los progenitores y suelen estar visiblemente distinguidos.

f) Descripción de los hijos y expectativas parentales

La descripción en tres palabras que hicieron las madres sobre sus hijas/os en el cuestionario, aparecen con más frecuencia rasgos relativos a un mayor nivel de actividad para los varones: travieso, inquieto, activo, alegre, deportivo, con energía,

¹² En Puerto Vallarta hace calor desde junio hasta noviembre, las temperaturas se elevan sobre los 30 grados centígrados y la humedad llega hasta el 90%, por lo que son comunes los brotes de pediculosis.

curioso, juguetón y peleonero. La cualidad de inteligente fue mencionada en dos tercios de los casos, que junto con carismático, sonriente, platicador, con carácter, creativo, atento y compartido, conforman un conjunto de adjetivos propios de una personalidad extrovertida, pública y segura de sí. Esto corresponde al estereotipo masculino, porque al comparar las descripciones para las niñas emerge su contraparte; adjetivos referidos a la belleza y emocionalidad: bonita, chiquita, linda, hermosa, cariñosa, tierna, amistosa, amorosa, enojona, berrinchuda, alegre, espontánea y llorona. No se debe olvidar que se trata de percepciones de las madres sobre sus hijos/as que, en estos casos, parecen estar tradicionalmente estereotipadas.

g) Acceso a la televisión

Todos/as los/as hijos e hijas en este estudio ven TV; por lo tanto puede afirmarse que es el medio masivo con el que primero se tiene contacto. A decir de las madres, en promedio las niñas pasan 2.5 hrs diarias frente al televisor en comparación con 1 hora de los niños. Lo que más ven son programas de dibujos animados y películas infantiles, cuya selección es hecha por las mamás principalmente.

Casi todos estos hijos e hijas mostraron preferencia por ciertos personajes con tendencia a coincidir con su género. Esto confirma que los niños son activos e interpretan lo que ven frente al televisor, aunque siempre será con la limitación de los referentes que tengan, de manera que se pueden convertir en modelos alternativos a los estereotipos o en un medio que los confirma.

Este acercamiento confirma que los infantes no son quienes construyen estereotipos basados en sus observaciones, como lo sugieren algunas investigaciones (POULIN-DUBOIS, et al., 2002; SERBIN, et al., 2001; SERBIN; POULIN-DUBOIS; EICHSTEDT, 2002) más bien se trata de una exposición a estos como se comprueba en las respuestas de las madres de este acercamiento.

Conclusiones

Como se observa en los resultados, nuestra hipótesis de trabajo se comprobó: no se detectan evidencias claras de que las/os niñas y niños

evaluadas/os en la infancia temprana tengan una identidad de género formada como afirman las otras teorías psicológicas. Lo que muestran es un pensamiento en complejos, por eso son tan variadas sus respuestas porque son conexiones diversas que corresponden a la manera en que significan su realidad, pues como afirma Vygotski (1991), cada vivencia es única.

Por otro lado, se observa la influencia del sistema educativo al momento de resolver la tarea de clasificación desde la edad preescolar. Por ejemplo, el hecho de que niñas/os de esta edad eligieran el color –no necesariamente rosa o azul–, forma o tamaño como primer criterio está en los programas escolarizados. Justo por esto la niña de dos años muestra respuestas estereotipadas, porque está ausente el factor escolar.

Si los conceptos son la manera en que vemos e interpretamos el mundo, el hecho de que la mayoría de estas personas de diversas edades hayan agrupado sin emplear estereotipos de género como primera respuesta, demuestra que la exigencia del sistema educativo diluye/inhíbe parcialmente las respuestas estereotipadas.

Con esto no queremos decir que los estereotipos desaparecen, sino que se ocultan en un primer momento, pues siguen siendo parte de la información cultural que recibimos y usamos cotidianamente. Así lo revelaron los resultados del cuestionario aplicado a las madres: los padres son los primeros promotores de estereotipos.

La escuela, como otro factor de socialización, si bien no ha sido capaz de promover de manera sistemática la coeducación¹³ en todos sus niveles, sí ha logrado diluir esa respuesta de manera inmediata. A los adolescentes y jóvenes se les preguntaba al finalizar la prueba de clasificación, si pensaron en hacerlo en base al estereotipo de género, la mayoría afirmó que sí lo notaron pero lo resolvieron de otra forma; solo una minoría de los casos en todas las edades –excepto en la adolescencia, que fue casi igual– lo hizo así. ¿Por qué? Porque forma parte del bagaje cultural y cuando enfrentamos un problema empleamos

¹³ Simón y Cremades (2003) la definen como: “Proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de chicos y chicas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, hacia el desarrollo personal y una construcción social común y no enfrentada”. (p.47)

todos nuestros recursos, en este caso, los que nos proporciona la educación formal. Por lo tanto, se debe reconsiderar su importancia sobre el desarrollo conceptual de género, pues propicia el avance del pensamiento categorial que manifestaron la mayoría de los sujetos escolarizados. Esto posibilita la generalización de conceptos cotidianos, que sería una base cultural para el análisis y el cuestionamiento de los estereotipos de género.

Finalmente, como Vygotski (1993) señaló, desde los tres años los/as niños/as usan formas conceptuales que pueden hacer creer que poseen un pensamiento desarrollado; esto hace que quienes estudian la formación de la identidad de género cometan la equivocación de ver indicios asociativos como significados consolidados. La relación entre concepto cotidiano de identidad de género y los estereotipos es un tema pendiente que deberá profundizarse más. Para ello será necesario otro método, tal vez el genético-experimental, que posibilite poner al descubierto la dinámica tanto cultural como personal de dicha relación.

Referencias

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología, México: Paidós, 2003.

BEM, S. Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raisin Gender-aschematic Children in a Gender-schematic Society. *Sign, Chicago Journals*, Vol.8 No.4 Sumer, pp. 598-616, 1983. DOI: <https://doi.org/10.1086/493998>.

CERVANTES, J.C.; CHÁVEZ, S. Desarrollo de la identidad de género desde la Psicología Histórico-cultural. *Revista Estudios Culturales* Julio a Diciembre, Vol. 1 N° 20 Universidad de Carabobo, pp. 171-196, 2017.

DAVIES, B. *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., 1994.

DELVAL, J. *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós, 2001.

DIO BLEICHMAR, E. Género y Sexualidad: nuevas perspectivas en el Psicoanálisis contemporáneo. En: López, T. y Oliva, A. (editoras). *Crítica feminista al Psicoanálisis y a la filosofía*. Madrid: Editorial Universidad Complutense de Madrid, pp. 49-92., 2003.

ELKONIN, D. *Psicología del juego*. Madrid: Visor, 1980.

ELKONIN, D. Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En: Solovieva, Y. y Quintanar, L. (coordinadores). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, pp. 191-209, 2009.

FINE, C. *Cuestión de sexos*. Barcelona: Roca Editorial, 2011.

FRANZ, S. *Gender Identity and Gender Stereotypes as Interacting Influences on Children's Adjustment*. Florida: Florida Atlantic University, 2009.

GARCÍA-MINA, A. *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Editorial UNED Madrid, 2003.

HERRANZ, P. y SIERRA, P. *Psicología Evolutiva I. Vol.2 Desarrollo Social*. Narcea Ediciones, Madrid, 2005.

INFANTE, V. La masculinidad desde la perspectiva de género, Serie género y trabajo social N°1 en *Perspectiva de género*, (Coord.) Julia del Carmen Chávez Carapia. UNAM, México, 2004.

JAYME, M.; SAU, V. *Psicología diferencial del sexo y el género*. Barcelona: Icaria-Antrazyt, 2004.

LAMAS, M. *Cuerpo, diferencia sexual y género*. México: Taurus, 2002.

LURIA, A. *Conciencia y lenguaje*. Visor, Madrid, 1995.

MACRAE, C., STANGOR, Ch. & HEWSTONE, M. *Stereotypes and Stereotyping*. The Guilford Press, New York. 1996.

MARTÍNEZ, I.; BONILLA, A. *Sistema sexo/género. Identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universidad de Valencia, 1999. DOI <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.5.num.1.2000.3889>.

PERROT, M. *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

POULIN-DUBOIS, D. et al. "Men don't put on Make Up: Toddlers' Knowledge of the Gender Stereotyping of Household activities". *Social Development*, Malden, MA, USA, v. 11, n. 2, pp. 166-181, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00193>.

ROCHA, T. Desarrollo de la Identidad de Género desde una perspectiva Psico-Socio-Cultural: un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 43, Num. 2, pp. 250-259, 2009.

SCHAFFER, R. *Desarrollo Social*. México: Editorial XXI, 2000.

SERBIN, L. et al. Gender-stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *International Journal of Behavioral Development*, Los Angeles, CA, USA, v. 25, n. 1, pp. 7-15, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/01650250042000078>.

SERBIN, L.; POULIN-DUBOIS, D.; EICHSTEDT, J. “Infants’ Responses to Gender-Inconsistent Events”. *Infancy*, 3(4), pp 531-542, 2002. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327078in0304_07.

SHARDAKOV, M. *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. México: Grijalbo, 1987.

SIMÓN, E.; CREMADES, M. “Aprendizaje en las relaciones de género e intervención coeducativa” en Miguel Ángel Santos (coord.) *Aprender a convivir en la escuela*. Universidad Internacional de Andalucía y Akal, Madrid. 2003.

TREMBLAYD, R. et. al. “Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors”. *Pediatrics Vol. 114 No.1 July: p.43-50 Illinois*. 2004.

UNESCO. *Atención y educación de la Primera infancia. Informe Regional América Latina y El Caribe*, Moscú. 2010.

VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Madrid. 1979.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas. Tomo I*. Madrid: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L.S. *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós, Barcelona. 1995

VYGOTSKI L.S. *Obras escogidas. Tomo IV*. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Fontamara, 1997.

WERTSCH, J. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona; Paidós, 1988.

Recebido em agosto de 2020.
Aprovado em novembro de 2020.

Los motivos del aprendizaje en la primaria desde la teoría histórico-cultural

The motives for learning in primary school from historical-cultural theory

Adriana Mata-Esquivel¹

RESUMEN

En este artículo se presenta la aproximación hacia la comprensión de los motivos relacionados con el aprendizaje escolar en niños de primaria desde el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. Esta aproximación representa una nueva concepción para el estudio de la motivación escolar, alejada de la visión predominante que limita la motivación escolar a los aspectos afectivos-emocionales. En este enfoque los motivos constituyen la representación interna (mental) de los objetivos que cubren las diferentes actividades del hombre incluyendo la actividad escolar (VIGOTSKY, 1996a, TALIZINA, 1998). Leontiev (1993) desarrolló la Teoría de la actividad general a partir de las ideas de Vigotsky sobre la naturaleza social de la psique, la cual se manifiesta y desarrolla en la actividad. El autor señaló que la actividad del ser humano en general y la actividad escolar en particular deben ser estudiadas desde el aspecto motivacional para entender la relación entre las diferentes necesidades y los objetivos que las satisfacen. En la teoría de la actividad se señala que la efectividad o fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje se relaciona directamente con el tipo de motivos, los cuales forman los sentidos de la actividad escolar en los niños (BOZHOVICH, 1987; LEONTIEV, 1993; TALIZINA, 2009; VIGOTSKY, 1996a, 1996b).

Palavras-chave: Motivación escolar. Desmotivación. Motivos del aprendizaje.

ABSTRACT

This article presents an approach for understanding the motives related to school learning in elementary school children from the historical-cultural approach and the theory of activity applied to teaching. This approach represents a new conception for the school motivation study, away from the predominant vision that limits school motivation to affective-emotional aspects. In this approach, the motives constitute the internal (mental) representation of the objectives that cover the different activities of man, including school activity (VIGOTSKY, 1996a, TALIZINA, 1998). Leontiev (1993) developed the General Activity Theory from Vygotsky's ideas about the social nature of the psyche, which manifests and develops in activity. The author pointed out that human activity in general and school activity in particular must be studied from the motivational aspect in order to understand the relationship between different needs and the objectives that satisfy them. In the activity theory it is pointed out that the effectiveness or failure in the teaching-learning process is directly related to the type of motives, which forms the meanings of school activity in children (BOZHOVICH, 1987; LEONTIEV, 1993; TALIZINA, 2009; VIGOTSKY, 1996a, 1996b).

Keywords: School motivation. Demotivation. Learning motives.

¹ Doctorado Interinstitucional en Educación, Ibero-Puebla. Master en Rehabilitación Neurológica, UAM-México. Lic. Psicología FESZ-UNAM. Directora del Instituto de Neuropsicología (INPI-México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1534-4984>. E-mail: adrianamata5@hotmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta uma abordagem para a compreensão dos motivos relacionados à aprendizagem escolar em crianças do ensino fundamental a partir da abordagem histórico-cultural e da teoria da atividade aplicada ao ensino. Essa abordagem representa uma nova concepção para o estudo da motivação escolar, afastando-se da visão predominante que limita a motivação escolar aos aspectos afetivo-emocionais. Nessa abordagem, os motivos constituem a representação interna (mental) dos objetivos que abrangem as diferentes atividades do homem, incluindo a atividade escolar (VIGOTSKY, 1996a, TALIZINA, 1998). Leontiev (1993) desenvolveu a Teoria da Atividade a partir das ideias de Vygotsky sobre a natureza social da psique, que se manifesta e se desenvolve no atividade.

O autor destacou que a atividade humana em geral e a atividade escolar em particular devem ser estudadas do ponto de vista motivacional para compreender a relação entre as diferentes necessidades e os objetivos que as satisfazem. Na teoria da atividade aponta-se que a eficácia ou fracasso no processo de ensino-aprendizagem está diretamente relacionada ao tipo de motivos que constituem os significados da atividade escolar nas crianças (BOZHOVICH, 1987; LEONTIEV, 1993; TALIZINA, 2009; VIGOTSKY, 1996a, 1996b

Palavras-chave: Motivação escolar. Desmotivação. Motivos de aprendizagem.

1 Introdução

En la última década los resultados de los estudios internacionales para mejorar la calidad de la educación han alentado la investigación sobre la motivación escolar. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016) reconoce a la motivación hacia el estudio como un aspecto estrechamente relacionado con el éxito o fracaso escolar. Desde la primera edición del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) del año 2000 (OCDE, 2002), que se aplica a los alumnos que finalizan su etapa secundaria, se señala en los informes que tanto la motivación como la dedicación son elementos fundamentales para el aprendizaje permanente, son factores que posibilitan la realización de estudios superiores e incrementan las oportunidades en el mercado de trabajo. A partir de entonces y hasta la última aplicación de la prueba PISA en el 2018 (OCDE, 2019), se mantiene el interés por identificar la relación entre la motivación y el rendimiento escolar.

Tanto la OCDE como la United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, por sus siglas en inglés) recomiendan continuar con el estudio de la motivación escolar de manera más amplia, considerando la participación de los docentes, los padres y el contexto, además de hacerlo de forma temprana en el

desarrollo infantil, preferentemente desde el inicio de la primaria (OCDE, 2016).

De manera general la motivación escolar es considerada como un factor psicológico que se relaciona con: el éxito y fracaso de los aprendizajes en alumnos de preescolar, primaria y secundaria (AGUERRONDO; VAILLANT, 2005; SÁNCHEZ; LÓPEZ, 2005); con la deserción en el nivel medio superior (MIRANDA, 2018) y con la permanencia o eficiencia terminal de los estudiantes universitarios (VELÁZQUEZ; GONZÁLEZ, 2017). De forma específica dicha relación requiere de mayor atención para identificar qué motiva o no a los alumnos hacia la obtención de conocimientos

Sin duda otro factor que anima al estudio de los motivos hacia el aprendizaje es la evidencia empírica de padres, profesores, pedagogos y psicólogos educativos, sobre la necesidad de conocer las causas del bajo rendimiento escolar en niños de educación básica que no se explican por déficits cognitivos, conflictos emocionales personales y familiares o con problemas en las interacciones sociales, ya sea con iguales o autoridades.

Finalmente, la importancia del estudio de la motivación escolar es la pérdida de la misma, es decir la desmotivación. No nos referimos a la concepción general sobre la desmotivación que se entiende como “la falta de interés o implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (HERRERA, 2017, p.5), sino a la debilitación o desaparición del interés por aprender después de haber estado presente.

En la revisión de los estudios sobre la motivación escolar, realizados a partir de diferentes aproximaciones psicológicas, se evidenció el predominio de la concepción de la motivación como un aspecto afectivo-emocional, que de acuerdo con Enkvist (2018), han generado que los alumnos aspiren a asistir a la escuela para entretenerse, dejando de lado el interés por aprender. En coincidencia con la autora consideramos que es insuficiente para el desarrollo del interés por el conocimiento limitarse a presentar contextos agradables, materiales vistosos, situaciones divertidas y actividades lúdicas.

Una concepción diferente sobre los motivos relacionados con el aprendizaje (motivación escolar) la ofrece la aproximación psicológica

histórico cultural, creada por L. S. Vigotsky quien estableció la estrecha relación entre el desarrollo psíquico y las diferentes actividades que el hombre realiza, premisa que retoma A.N. Leontiev para la conformación de la teoría de la actividad, que posteriormente Talizina aplica en el ámbito pedagógico. Como resultado de estos trabajos se conformó la Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza considerada como una actividad conjunta, que posee una estructura en la cual los tipos de motivos son fundamentales para comprender el éxito o fracaso de la interiorización del conocimiento.

En base a lo mencionado, presentamos la propuesta sobre la concepción sobre la motivación escolar en niños de primaria desde la aproximación de la psicología pedagógica histórico-cultural y la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza, desde esta perspectiva se estudian los motivos hacia el aprendizaje a partir de las siguientes preguntas ¿qué es la motivación escolar? ¿cómo se forma? ¿quienes participan en su formación? y ¿cómo podemos analizarla en los alumnos?

2. La aproximación psicológica histórico-cultural y la teoría de la actividad.

Hacia los años 20' del siglo XX, surge el enfoque histórico-cultural como producto de los trabajos del eminente psicólogo L. S. Vigotsky quien ofreció a la psicología un nuevo legado teórico y metodológico que le ha valido el reconocimiento mundial por sus aportaciones a la redefinición del objeto de estudio de la psicología. Durante el célebre Segundo Congreso de Psiconeurología en 1924, realizado en Lenigrado, A.R., Luria conoció a Vigotsky e impresionado por sus novedosas aportaciones decidió invitarlo a colaborar en el Instituto de Psicología de Moscú, ahí, junto con A.N. Leontiev conformaron un pequeño grupo que daría origen al desarrollo la psicología y la neuropsicología histórico-cultural (LURIA, 1979).

2.1 De la teoría histórico-cultural a la teoría de la actividad

Vigotsky trabajó intensamente en la reconstrucción de la psicología clásica que predominaba en su época cuestionando los intentos de la

reflexología, que reducía a respuestas reflejas la explicación de la compleja conducta humana. Los esfuerzos de Vigotsky por comunicar su tesis sobre su concepción de los procesos psíquicos se concretaron en el manuscrito *El sentido histórico de la crisis de la psicología* (VIGOTSKY, 1996a), documento hallado en 1959, después de la muerte de Vigotsky a los 38 años de edad (LURIA, 1979). Desde luego este autor no solo se limitó a criticar el paradigma psicológico vigente, se propuso además elaborar un modelo científico que integrara un marco teórico y metodológico congruente para el estudio de la naturaleza, génesis y desarrollo de la psique específicamente humana.

Vigotsky (1996b, 2008) estudió el desarrollo psíquico desde el punto de vista histórico basado en la filosofía marxista del materialismo dialéctico, lo cual representó analizar los fenómenos en su proceso de cambio. Dichos cambios, de acuerdo con Vigotsky, se forman a lo largo de la historia el hombre (filogenia) y de la persona (ontogenia), cabe señalar que no debe entenderse a la filogénesis ni la ontogénesis desde posición exclusivamente biológica sino social y cultural.

Vigotsky (1996b, 2008) logró conformar una base teórica para el estudio sobre el desarrollo histórico de la psique humana que parte de los siguientes principios: 1) la naturaleza de las funciones psicológicas es social y no biológica, 2) la fuente del desarrollo del hombre depende del proceso de adquisición de la experiencia cultural de la humanidad y no de las predisposiciones innatas y 3) la vía a través de la cual se adquiere la experiencia cultural es la actividad y la enseñanza organizada. A razón de estos principios Vigotsky (LURIA, 1979) decide adjetivar a su propuesta psicológica como histórico-cultural.

Los principios de la teoría histórico-cultural fueron muy bien recibidos por A.R. Luria, médico neurólogo y doctor en ciencias pedagógicas, y por A.N. Leontiev, doctor en ciencias psicológicas, quienes no dudaron en conformar el grupo de estudio sobre los procesos psíquicos bajo este nuevo paradigma.

A.R. Luria (1902-1977) realizó importantes estudios a partir del enfoque histórico-cultural en pacientes con enfermedades neurológicas o con alteraciones por daño local a causa de heridas de bala. El objetivo principal del trabajo de Luria fue la aportación de la descripción de las alteraciones de origen neurológico

basadas en una explicación psicológica, lo cual dio origen a la neuropsicología (LURIA, 1979; SHUARE, 1990).

A.N. Leontiev (1903-1979), participó realizando el análisis de la estructura de las diferentes actividades culturales específicamente humanas, de sus motivaciones e intencionalidades y el papel de estas actividades en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (DAVIDOV; SHUARE, 1987; LEONTIEV, 1986, 1993, 2010).

Poco después se unieron al grupo cinco jóvenes estudiantes, A.V. Zaporozhets, L. I. Bozhovich, N.G. Morozova, L. Slavina y R. Levina y unos años más tarde D. B. Elkonin y P.Y. Galperin (LURIA, 1979, SHUARE, 1987), quienes bajo la dirección de Vigotsky realizaron diversas investigaciones dentro de nueva psicología del desarrollo y la psicología pedagógica.

Los estudios dentro de la psicología pedagógica se orientaron: al análisis de la dirección del proceso de enseñanza y las leyes psicológicas que la caracterizan; de investigar cómo se forman los procesos cognoscitivos y de las condiciones en las que se logra el desarrollo de los procesos psíquicos durante la enseñanza; de analizar las interrelaciones entre el profesor y el educando así como las que existen entre los propios educandos; también se encarga del análisis de las formas del trabajo para la enseñanza colectiva e individual cuando el alumno lo requiere (PETROVSKI, 1980).

Por su parte, la psicología del desarrollo (denominada evolutiva en los textos clásicos) estudia la ontogénesis de los procesos psíquicos, sus particularidades de acuerdo a los diferentes periodos que atraviesa: infancia, adolescencia, primera juventud, adultez y la vejez. Además, se interesó por las formas de asimilación del conocimiento y la conformación de la personalidad. Ambas ramas de la psicología permitieron la creación de la Teoría de la Actividad.

A. V. Zaporozhets (1905-1981), otro brillante colaborador, realizó trabajos sobre el desarrollo de los movimientos voluntarios en los niños prescolares. Elaboró la teoría del desarrollo de la percepción infantil y estudió junto con L. Bozhovich la formación eficaz de la personalidad del niño como resultado de la educación y la enseñanza dirigidas (DAVIDOV; SHUARE, 1987)

L. I. Bozhovich (1908-1981), doctora en ciencias psicológicas, se interesó en el desarrollo de la psicología soviética de la personalidad y de la educación. Con la orientación de Vigotsky trabajó en investigación científica, práctica y docente en psicología del desarrollo y pedagógica, especialmente en psicología de la personalidad (LURIA, 1979, DAVIDOV; SHUARE, 1987), se dedicó durante más de 50 años al análisis de la personalidad del escolar en la vida real (cotidiana) y en la actividad colectiva escolar. Su tesis doctoral la dedicó al proceso de asimilación de la ortografía y demostró el gran papel de los motivos en la actividad del escolar. En las investigaciones de Bozhovich sobre la psicología de la personalidad y psicología infantil, instauró un principio rector que establece que es posible comprender las leyes del desarrollo psíquico del niño solo si se considera su esfera motivacional y de las necesidades (DAVIDOV; SHUARE, 1987).

N. G. Mozorova y L. S. Slavina ambas psicólogas fueron colaboradoras cercanas de L. I. Bozhovich con quien realizaron estudios psicológicos de la personalidad en la infancia. Se interesaron por el estudio de la formación de los intereses y motivos de la actividad de estudio. Sus investigaciones se orientaron a la formación, desarrollo y transformación de la esfera motivacional en las edades, preescolar, escolar y adolescente (LEONTIEV, 1986; SLAVINA, 1985).

La pedagoga L.S. Slavina (1960) orientó su investigación hacia la actividad intelectual en niños atrasados (académicamente) y con problemas de conducta (indisciplinados), destacan en sus obras las particularidades del trabajo cognitivo de los escolares con problemas de aprendizaje, las condiciones psicológicas para elevar la actividad intelectual de los alumnos de primer grado y el desarrollo de los motivos durante la actividad de juego (ILIASOV; LIAUDIS, 1986).

D. B. Elkonin (2009) doctor en ciencias psicológica, con amplia experiencia docente en diferentes grados educativos, realizó su trabajo de investigación, bajo la dirección de Vigotsky, hacia la comprensión del desarrollo psicológico en la edad preescolar, escolar inicial, media y adolescente. A Elkonin debemos la formulación de la teoría de la periodización del desarrollo psíquico por etapas, la cual elaboró a partir de los primeros hallazgos de Vigotsky (2008), quien señaló que cada edad psicológica tiene características particulares. El

autor también participó en la investigación sobre el desarrollo de la personalidad del niño, la formación del pensamiento, del lenguaje y el aprendizaje de la lectoescritura. Elkonin realizó relevantes aportaciones teóricas sobre los diferentes tipos de actividad infantil, entre ellas la de juego en las distintas edades infantiles. El autor junto con Leontiev elaboró el concepto de actividad rectora y establecieron la línea para su estudio en las diferentes etapas del desarrollo psicológico (DAVIDOV; SHUARE, 1987).

P. Ya. Galperin, doctor en ciencias psicológicas, trabajó muchos años como miembro del grupo de Bozhovich, Z A. Zaporozhets y Zinchenko, juntos iniciaron un nuevo ciclo de trabajos de investigación teórica y experimental estableciendo de nuevas vías metodológicas. La importancia fundamental de la teoría de Galperin (2009) consiste en que fue creada una nueva vía para estudiar la naturaleza y las leyes de formación y funcionamiento de la actividad psíquica. Galperin formuló la teoría de la formación de las acciones mentales por etapas, dicho de otro modo, sobre cómo se puede lograr la interiorización de las acciones externas (materiales). Este autor señaló que solo en el proceso de interiorización, de su formación dirigida, puede entenderse la actividad psíquica. Este principio de la “interiorización dirigida” adquirió el estatus de método de investigación psicológica y pedagógica gracias a la nueva visión metodológica propuesta por Vigotsky, que consistía en analizar los procesos en lugar de los fenómenos, lo cual implica conocer el origen y las etapas de la formación de dichos procesos. Evidentemente Vigotsky tuvo que justificar el porqué de su propuesta y cómo lo haría, lo cual hizo a partir de sus trabajos sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo.

Vigotsky (2008) en sus experimentos con tareas de tipo intelectual identificó que los niños que realizaron correctamente, y de manera autónoma su primer tarea de evaluación, tuvieron un mejor desempeño en las subsecuentes tareas del mismo tipo, sin embargo, aquellos niños, que de forma autónoma no lograron realizar exitosamente las tareas por sí mismo la primera vez, y posteriormente se les otorgó ayudas para realizarlas, también evidenciaron mejor desempeño, incluso mayor al de los niños que no recibieron apoyos. Este

fenómeno llevó a Vigotsky a establecer una de sus tesis fundamentales para el ámbito educativo, *el aprendizaje es lo que conduce al desarrollo* y no viceversa (VIGOTSKY, 2008), contradiciendo la tan generalizada y aún presente idea en los modelos constructivistas que señala que una buena enseñanza debe basarse en el desarrollo adquirido por el niño (OBUJOVA, 1996).

Para comprender la relación entre aprendizaje y desarrollo, Vigotsky (2008) planteó la necesidad de identificar cuando menos dos niveles del desarrollo del niño para establecer, en cada caso particular, la capacidad de aprendizaje. Estos niveles los denominó: 1) nivel o zona de desarrollo actual o real (lo adquirido) que se valora a partir de lo que logra realizar el niño de manera independiente, y 2) el nivel o zona de desarrollo potencial (próximo), que es aquello que el niño puede lograr con la ayuda de otros, principalmente de los adultos. Vigotsky señaló que trabajar con los niños en la zona de desarrollo próximo permite saber cómo están ocurriendo los procesos, como se están desarrollando y con ello establecer los objetivos para organizar o reorganizar el desarrollo, en caso de alteraciones.

[...] el aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos de desarrollo, y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente. (VIGOTSKY, 2008, p.37).

El interés de Vigotsky por el estudio del proceso de desarrollo psicológico ontogenético lo lleva a proponer el análisis de la siguiente forma: a) estudiar los fenómenos psíquicos es su proceso y no como objetos (fijos y estables), b) explicar las relaciones dinámico-causales de los fenómenos (aspectos internos) y no solo la descripción de los aspectos observables (externos), y c) estudiar de manera evolutiva (histórica) el proceso de cambios cualitativos del desarrollo. A este método de análisis Vigotsky (2008) lo llamó “experimental-evolutivo” (p. 100) o “causal-genético” (DAVIDOV; SHUARE, 1987; SHUARE, 1990), DAVIDOV (1988) lo denominó genético modelador (p. 326) y Talizina (2009) “experimento

formativo” (p. 28), en el sentido de que se recrea artificialmente un proceso de desarrollo psicológico lo cual permite el estudio de los procesos en su dinámica. La participación del adulto en este método es fundamental.

Vigotsky realizó investigaciones a través del método de constatación, pero solo como forma exploratoria complementaria, la razón es que dicho método solo permite determinar el nivel de dominio de la acción o actividad, que tiene cada participante de la investigación y no su proceso de formación (SHUARE, 1990). Es decir, permite la valoración de los procesos en su forma actual y no potencial. Por el contrario, el experimento (método) formativo, es posible investigar el proceso por el cual surgen las nuevas estructuras psíquicas por medio de la formación dirigida (VIGOTSKY, 1996a, 2008).

2.2 El surgimiento de una nueva categoría psicológica: la Actividad

La investigación de la génesis de cualquier función psíquica, de acuerdo con Vigotsky, solo es posible a través de la reproducción sistemática, y únicamente se puede realizar con la intervención activa del investigador en los distintos tipos de actividad. De aquí la relevancia de estudiar las funciones psíquicas en las diferentes actividades humanas, tanto de su estructura -en la cual los motivos constituyen un elemento fundamental- como de su función (LEONTIEV, 1979, 1993, 2009; VIGOTSKY, 1996b, 2008).

Leontiev (1903-1979) desarrollo “la idea fundamental de la actividad como objeto de estudio” (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p. 10) que inicialmente planteó Vigotsky. La propuesta esencial del autor fue el estudio de la psique a partir de la actividad que éste realiza, la cual describe, de manera general, como un sistema que tiene estructura (motivo, acciones y operaciones), transiciones y transformaciones, tiene su propio desarrollo y puede ser externa e interna (LEONTIEV, 1979, 1986, 1993, 2009). Leontiev puso particular empeño en el desarrollo de concepto psicológico de actividad, enfatizó la importancia de entenderla como una unidad molecular específica, que no debe confundirse con las acciones corporales del sujeto (actividad global), no es una reacción ni un conjunto de reacciones, no se refiere a la conducta general, tampoco son actos

reflejos u operaciones aisladas como la respiración, ya que para estos actos no existe un motivo específico para su realización. Dichos actos son incluidos como fondo de actividad durante su realización y pueden ser de tipo motor (TALIZINA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2010).

La actividad específica es un proceso desplegado en el tiempo, realizado por un sujeto y sometida a un motivo (SOLOVIEVA, 2009; TALIZINA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2010), esto significa, desde el punto de vista psicológico, que existe un motivo el cual determina los procesos que constituyen la actividad. Algunos ejemplos de actividades específicas son; actividad de juego, actividad de creación literaria, actividad interpretativa (de una obra musical) o actividad de aprendizaje.

Leontiev señaló que la actividad específica del “ser humano es un sistema subordinado a un sistema de relaciones sociales, de tal forma que fuera de estas relaciones humanas, la actividad no tiene existencia alguna” (2010, p.18). Dichas actividades se relacionan con las necesidades determinadas por las condiciones de vida: por el lugar donde se vive y el lugar que el sujeto ocupa en el sistema de relaciones sociales.

Cualquier actividad humana está dirigida a satisfacer necesidades y su rasgo principal es que ésta tiene un objetivo (LEONTIEV, 1979), tal objetivo, que se refleja psíquicamente en forma de imágenes o representaciones, pensamientos o conceptos, es lo que estimula y dirige a la actividad en búsqueda de satisfacer una necesidad determinada. Es decir, el reflejo psíquico del objetivo se llama motivo (LEONTIEV, 1960).

Las investigaciones de Leontiev le permitieron establecer las características generales de las necesidades, la primera, es que toda necesidad tiene un objeto cultural que la puede satisfacer. Si la necesidad se cubre con “un objeto”, entonces hablaremos de necesidades objetivadas. El encuentro de la necesidad con su objeto implica aparición de un motivo (representación interna del objeto) concreto de una actividad. La segunda característica señala que toda necesidad adquiere un contenido concreto según las condiciones y la manera como se satisface, ello depende del contexto. La tercera característica establece que una

misma necesidad puede repetirse, ello en relación a las nuevas o mismas actividades. Finalmente, la cuarta característica es que las necesidades se desarrollan a medida que se amplía el círculo de objetos y de medios para satisfacerlas (LEONTIEV, 1960).

A razón de los aspectos generales expuestos sobre la teoría de la actividad se puede entender que el proceso de aprendizaje se considera como actividad, por lo tanto, la Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza estudia la actividad de aprendizaje. Como cualquier otra actividad, la actividad de aprendizaje tiene una estructura general que incluye la realización de diferentes tipos de acciones cognoscitivas; lectura, escritura, cálculo, y en cada una de ellas debe conocerse su estructura, componentes y partes funcionales, sus características básicas, las etapas y las regularidades de su formación (LEONTIEV, 1993; TALIZINA, 1998, 2009). De acuerdo con la teoría de desarrollo psicológico por etapas desarrollada por Elkonin (1986, 2011) la actividad de aprendizaje es la actividad rectora de la etapa escolar.

La actividad rectora, es un aspecto característico de las edades psicológicas, es una categoría conceptual desarrollada por A.N. Leontiev y D.B. Elkonin que consigna a la actividad predominante en cada etapa del desarrollo. Dicha actividad tiene particular importancia para el desarrollo del niño, pues es en ella donde se abren las mayores posibilidades de desarrollo, esto no significa que al mismo tiempo se lleve a cabo el desarrollo en otras actividades (ELKONIN, 2011).

Elkonin propuso un tipo de actividad rectora en cada etapa a partir de un orden lógico en correspondencia a la alternancia del tipo de relaciones del niño (línea de desarrollo) y a los motivos de dicha actividad en cada edad. El autor refiere que en la edad escolar básica (primaria), la actividad rectora es la actividad de estudio y el motivo de ésta es la adquisición de aprendizajes y conceptos científicos (ELKONIN, 1986).

3. El estudio de motivos desde la teoría de la actividad y su relación con la actividad de aprendizaje

La motivación escolar, basada en la teoría de la actividad, se denomina como “esfera de los motivos relacionados con el aprendizaje”, la cual es parte de la esfera general de los intereses y motivos de la personalidad. Como ya se mencionó, los motivos son un componente estructural de las diferentes actividades, por lo tanto, también es el primer eslabón para el proceso de asimilación de las actividades cognoscitivas. El estudio de la conformación de la esfera de motivos hacia el aprendizaje debe realizarse dentro de la actividad escolar (TALIZINA, 1998, 2009).

En la etapa escolar la formación de cualquier conocimiento y de cualquier acción, depende, antes que nada, del deseo de los alumnos para obtenerlos, por ello desde la teoría de la actividad, el problema de la formación de los motivos es esencial (LEONTIEV, 1993, TALIZINA, 2009), lo cual representa formar en los niños la necesidad de saber, de obtener conocimientos.

En la etapa escolar básica (primaria) se establecen diversos tipos de necesidades de acuerdo con el contexto, que no necesariamente corresponden a la actividad rectora de la edad psicológica, que es la actividad cognoscitiva (LEONTIEV, 1960, 1986). Esto sucede porque no existe una preparación psicológica para que el niño ingrese a la primaria, donde se espera que adquiera los conocimientos formales (científicos) (DAVIDOV, 1988; LEONTIEV, 2010, TALIZINA, 2009).

3.1 La preparación para el ingreso a la etapa escolar.

En la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza, la teoría sobre la periodización del desarrollo y la formación de las acciones mentales por etapas, se considera especialmente importante la preparación de los niños para la escuela. N.G Salmina (2010) señala que “la preparación para el ingreso a la etapa escolar es uno de los componentes básicos que garantizan la adaptación al colegio y los éxitos del aprendizaje escolar” (p.67). Esta formación compleja incluye, además de los aspectos biológicos (morfo-funcionales, como el desarrollo del habla y oído

fonemático), determinado nivel de dominio de los conocimientos específicos objetales y la preparación psicológica.

La preparación para el inicio de la etapa escolar requiere conocer las características de la actividad rectora, que en el caso de la etapa escolar es la actividad de estudio (aprendizaje). M.I. Lisina (2010), dice que analizar cualquier tipo de actividad significa identificar su objeto, cuáles son las necesidades y motivos que lo impulsan, y describir los tipos de acciones y operaciones que conforman esa actividad. Estas afirmaciones permiten entender el fracaso escolar como el resultado de la inadecuada organización de la enseñanza, por la ausencia del establecimiento de objetivos cognitivos y la formación del motivo, el deseo de aprender.

El ingreso a la etapa escolar, y en algunos casos desde la etapa preescolar (privada), los niños experimentan nuevas y diferentes exigencias ante el reto de iniciar los aprendizajes formales (científico). Los datos empíricos sugieren que a los alumnos se les requiere frecuentemente que tenga un comportamiento bajo nuevas normas estrictas, por ejemplo, la limitación de la movilidad: no puede levantarse y salir, cuando lo desee o lo necesite; no puede preguntar cuando tiene alguna duda, se le pide permanentemente que este en silencio, no puede voltear hacia su compañero para solicitar materiales o apoyo etc.

Cuando los cambios son drásticos y desagradables de un nivel escolar a otro, en el alumno se forman estados de desagrado, apatía y miedo relacionados con la escuela, el maestro y los aprendizajes, el niño no comprende el porqué de este cambio, no lo entiende porque no fue preparado. El encuentro con la actividad escolar en estas condiciones no les genera ninguna alegría a los niños, ninguna satisfacción, menos aún motivación para el aprendizaje (SALMINA, 2010). La ausencia de satisfacción aumenta aún más si las materias escolares o la forma de enseñanza no generan ningún tipo de interés, ni la participación activa por parte del alumno.

Al principio de la vida escolar el niño aún no experimenta la necesidad de conocimientos teóricos como base psicológica de la actividad de estudio (Davidov y Markova, 1986), dicha necesidad “surge en el proceso de asimilación real de los

conocimientos teóricos elementales durante la realización conjunta con el maestro de las acciones de estudio más sencillas dirigidas a la solución de las correspondientes áreas de estudio” (p. 318).

De acuerdo con Davidov y Markova (1987) el profesor debe desarrollar la necesidad del conocimiento, crear motivos generales que inciten a la realización de la actividad de estudio con un claro sentido de lo que se hace en la escuela, aprender.

En el análisis estructural y funcional de las acciones escolares, como la lectura, la escritura y el cálculo, señala que el primer elemento lo constituye el objetivo de la acción, que le permitirá al estudiante dirigirse a él de forma consciente. La posibilidad de tener presente el objetivo, se relaciona inseparablemente de otro componente, el motivo de la acción, cuyo papel es impulsar al niño para el establecimiento y logro de los objetivos. Leontiev (1993) señala que “lo que define el éxito en el proceso de resolver la tarea no es solo el contenido objetivo, sino que en primer término depende del motivo que impulsa al niño a actuar o, dicho de otro modo, del sentido que tiene para él esa actividad” (p. 222).

Solovieva, Rosas y Quintanar (2016) aplicaron el método para enseñar el proceso de resolución problemas matemáticos en la escuela primaria basado en la teoría de la actividad y del enfoque histórico y cultural, y constataron que el programa posibilitó la aparición y conservación de la motivación positiva por las matemáticas en el grupo experimental.

4. ¿Qué es la motivación escolar?

Desde la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza la motivación escolar se denomina “esfera de los motivos relacionados con el aprendizaje” y se constituye por los diferentes tipos de motivos que forman los sentidos, positivos o negativos hacia la actividad de estudio, es decir de los significados propios del niño hacia el aprendizaje. Dicha construcción se organiza de forma jerárquica y es dinámica. Jerárquica porque se puede identificar el predominio de un determinado tipo de motivos sobre otros y dinámica porque se puede reorganizar.

Talizina (1998, 2009) dedicó gran parte de su trabajo a la investigación de los motivos relacionados con el aprendizaje y señaló la posibilidad de caracterizarlos de acuerdo a su contenido y al estado o nivel de su formación.

En relación con el contenido, los motivos del aprendizaje se pueden dividir en: 1) motivos escolares cognoscitivos (internos), relacionados con el proceso de aprendizaje y 2) motivos escolares generales (externos), relacionados los aspectos contextuales de la vida del niño.

De acuerdo al estado o nivel de su formación, los motivos de escolares se caracterizan por 1) por ser conscientes o inconscientes, 2) por la comprensión de importancia de éstos motivos y 3) por la medida de la fuerza de activación del motivo (TALIZINA, 2009, p. 69). Estos rasgos permiten establecer en su conjunto el nivel de desarrollo de la esfera motivacional escolar.

La propuesta de Talizina (1998, 2009), para el análisis de los motivos escolares se basa en la siguiente tipología.

1) Los motivos de tipo interno o cognoscitivo, los cuales orientan la actividad del niño hacia la obtención de saberes. Los motivos de tipo cognoscitivo se vinculan estrechamente con la actividad escolar, con el logro académico. Talizina añade que las particularidades de los motivos escolares pueden garantizar el éxito de los aprendizajes, en especial si se dirigen hacia la satisfacción de una necesidad cognoscitiva (interés por conocer), este tipo de motivos no surge intrínsecamente, como producto del desarrollo evolutivo desde el punto de vista biológico (madurez), por lo tanto, los motivos de tipo interno deben ser formados positivamente por los adultos (padres y profesores).

Cabe precisar que Talizina señala que existe un solo tipo de motivos internos, la pluralización del término “motivos” obedece a que existen tantos motivos como actividades de aprendizaje existan, cada una de ella tiene su propio motivo interno.

2) Los motivos externos (ajenos al deseo de aprender), no se relacionan con los conocimientos, ni con la actividad escolar que se realiza y pueden o no contribuir en el proceso de aprendizaje. Estos motivos se asocian a la situación escolar general, como las instalaciones, los materiales y equipos, las interacciones

sociales (con compañeros, profesores o personal del colegio), las actividades curriculares, deportivas o las lúdico-recreativas.

Los motivos externos se pueden clasificar en tres subtipos: a) los positivos, b) los neutros y c) los negativos. Los motivos externos neutros no son explicitados por Talizina, pero se infiere su presencia y contenido en el análisis teórico de sus trabajos. La caracterización de los motivos externos se puede resumir de la siguiente manera:

a) Los motivos externos positivos son aquellos que apoyan la actividad de aprendizaje escolar, que hacen agradable la obtención de conocimientos, que mantienen el interés por la actividad de estudio, es decir apoyan el deseo por el conocimiento. Algunos ejemplos de los motivos externos positivos, de tipo material, se asocian a la utilización de objetos atractivos en forma color o novedosos que se usan como medios para adquirir conocimientos. Otro ejemplo de motivos externos positivos son la obtención de atención y reconocimiento de sus profesores en relación a su desempeño, las orientaciones y correcciones ante sus errores académicos a través de las actitudes amables y tolerantes. Este tipo de motivos genera en los niños la aproximación a las actividades de estudio de forma agradable.

b) Los motivos externos neutros, son aquellos que hacen confortable la estancia escolar, pero no contribuyen a la asimilación de los conocimientos. Estos motivos generan bienestar en general, comodidad, pero no relacionada directamente con el interés por el aprendizaje. Algunos ejemplos de estos motivos son las instalaciones; amplias, cómodas, higiénicas, seguras, etc, y los aspectos estéticos como el diseño y la decoración.

c) Los motivos externos negativos, tienen la característica de generar emociones o afectos desagradables, miedo, ansiedad, tristeza, disgusto hacia las actividades de estudio. Algunos de estos motivos pueden impedir que se forme el interés por el aprendizaje y peor aún, pueden destruir el motivo cognoscitivo, son la causa de la desmotivación, es decir que habiendo adquirido en etapas previas el deseo de aprender (motivo cognoscitivo) éste puede desaparecer ante la presencia de la motivación externa negativa por parte de los adultos o

compañeros. Cabe señalar que, en el caso de los motivos negativos asociados a la obtención de beneficios, la ansiedad, miedo o desagrado surge de la presentación condicionada o coaccionada de los objetivos de las acciones escolares (aprendizajes). De esa forma, la actividad de estudio adquiere sentidos negativos en los niños. Por ejemplo, si alguien dice ¡Si no te aprendes las tablas no te dejo salir a jugar con tu primo!, ¡si no haces bien tu tarea le diré a tu ... que no te lleve al fútbol!, ¡si sacas diez en el bimestre te compro...!

La presencia de motivos externos negativos se expresa como desinterés por las actividades de estudio a través de la evitación, aplazamiento, también se observa desagrado, sufrimiento y temor mientras se realiza la actividad de aprendizaje. Los motivos externos negativos incluso pueden volver verdaderamente insoportable la actividad de estudio para los niños, que se observa en la resistencia o negativismo hacia cualquier actividad de tipo académico. Por lo tanto, este tipo de motivos, generadores de malestar emocional y físico, no favorecen el aprendizaje y si lo comprometen.

5. ¿Cómo se conforma la motivación escolar?

Desde la psicología pedagógica y la teoría de la actividad la formación de la esfera de motivos relacionados con el aprendizaje se da a través de dos vías: 1) de la asimilación del sentido social del aprendizaje y 2) a través de la misma actividad del escolar, la cual debe ser interesante para el niño por una u otra razón.

En la primera vía, la asimilación del sentido social del aprendizaje, el objetivo básico del profesor es llevar hasta la conciencia del niño aquellos motivos que poseen un significado social importante, pero que actúan fuertemente (motivos externos). Como ejemplo, puede servir el deseo de obtener buenas calificaciones o intentar de complacer a los padres generando orgullo por su desempeño u obtener un premio de celebración. Sin embargo, lo más importante en ayudar a los escolares a comprender la relación objetiva entre la calificación y el nivel de asimilación de los conocimientos y acciones. De esta forma, se puede acercar gradualmente a la motivación (interna) relacionada con el deseo para obtener un nivel alto de conocimientos y habilidades.

La segunda vía de formación de los motivos escolares se relaciona con la organización del proceso de aprendizaje. Desarrollar condiciones concretas que producen interés del alumno con la actividad escolar es una tarea que el profesor debe realizar, no deben esperar que el interés surja de manera espontánea en los niños o que aparezca a pesar de lo desagradable de la situación de aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de las matemáticas, las formas mecánicas de resolución de las operaciones aritméticas sin la comprensión de la esencia particular de cada una de ellas generarán en el estudiante poca atracción (SOLOVIEVA, ROSAS y QUINTANAR, 2016). La repetición de una actividad de forma indiscriminada generará agotamiento y el consecuente rechazo al tema en cuestión. De acuerdo con Talizina (2009) “los intereses cognitivos del escolar dependen, en gran parte, del medio del descubrimiento del material de estudio” (p. 231).

6. ¿Quiénes participan en la conformación de la esfera de motivos escolares?

De acuerdo con la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza el proceso de asimilación exitoso de los conocimientos requiere del paso gradual por todas las etapas (estructurales) necesarias. Dicho proceso incluye etapas básicas (TALIZINA, 1992, 2009): 1) la motivacional, 2) la elaboración de la base orientadora, 3) la realización de la actividad.

1) En la etapa motivacional el maestro debe ocuparse (desarrollar) los motivos que garantizan la aceptación por los alumnos de los conocimientos y habilidades que propone. “Cada maestro sabe qué, si el alumno no quiere estudiar, no es posible que aprenda. Esto significa que en cada escolar debe haber un motivo para estudiar” (TALIZINA, 1998, p. 78).

2) La base orientadora de la acción es el sistema de condiciones, en el que se apoya el sujeto para la realización de la acción. Las condiciones de cada acción pueden incluir las características particulares de un caso concreto, pero también pueden establecer las condiciones generales para toda una clase de fenómenos. De acuerdo con Galperin (2009) el tipo de base orientadora se relaciona con el éxito o fracaso de las acciones escolares.

3) La realización de la actividad solo es posible a través de sus componentes, las acciones orientación, de ejecución y de control, y corrección. La parte central de la acción es su función orientadora (explicativa) la cual garantiza el éxito de la acción. En etapa funcional de ejecución ocurre la transformación del objeto de la acción dirigida a la obtención del resultado. La función de control se dirige hacia la verificación de los resultados, tanto de la parte de orientación, como de ejecución, dirigida al seguimiento de los pasos de la ejecución y la verificación de su correspondencia con el plan elaborado. La función de corrección se encarga de descubrir los errores o cambio de las formas adecuadas.

El planteamiento de las etapas generales del proceso de aprendizaje mencionadas, se sustenta teóricamente a partir de lo que Vigotsky (2008, 2012) expuso sobre el hecho de que las funciones aparecen en escena dos veces, primero de manera extrapsíquica y después como proceso intrapsíquico, así, el motivo que inicialmente fue introducido por el adulto, después será interiorizado por el niño. Solo el maestro interesado en el objeto propio de su actividad (enseñanza de una materia escolar), puede transferir este objeto (motivo) al alumno, para que este más tarde, pueda interiorizarlo (TALIZINA, 2009) y convertirlo en su propio motivo.

7. ¿Cómo podemos analizar cualitativamente la esfera de motivos hacia el aprendizaje?

En relación al diagnóstico de la motivación escolar, Talízina (1998, 2009) ha propuesto algunos métodos para identificar los niveles de motivación, entre los cuales se encuentran 1) la observación, 2) la entrevista, y 3) la creación de situaciones de elección.

A partir de a revisión teórica presentamos algunos indicadores para valorar el nivel motivacional a través de los métodos propuestos por Talizina:

1) Método de observación. Se analizan las actitudes hacia las actividades y situaciones escolares, por ejemplo, la ausencia del niño a la escuela, salidas frecuentes del salón de clase por distintas causas, escasa participación, rechazo o

evitación para realizar actividades dentro del aula, trabajo realizado con poco esmero, incumplimiento de las tareas en casa.

2) Entrevista con el alumno. Se elaboran las preguntas relacionadas con diferentes aspectos escolares, el inmueble, los materiales y equipo, las interacciones con iguales y autoridades, las actividades de aprendizaje (materias), los procesos de evaluación, sobre las tareas en el aula y para casa. Se indaga sobre si dichas tareas o situaciones les resultaron interesantes o les parecieron difíciles, desagradables o aburridas etc. Solovieva y Mata (2019) propusieron entrevistas semiestructurada para realizar el análisis cualitativo de los motivos relacionados con el aprendizaje en niños, padres y profesores.

3) Creación de situaciones de elección. Se proponen al niño tareas lejanas a las actividades de aprendizaje (como las de ser asistente de alguien en alguna tarea propuesta, o realizar una actividad de mensajería, etc). Esta situación permite identificar si el alumno prefiere evitar las actividades de aprendizaje haciendo otro tipo de actividades. Otra variante de la situación de elección es proponer al alumno elaborar los horarios de las actividades para la siguiente semana, el niño deberá elegir aquellas que más le gustan y organizarlas en el calendario, esto permitirá identificar la jerarquía de los intereses por las diferentes actividades y establecer el nivel de motivación hacia las actividades escolares (TALÍZINA, 1998, 2009).

4) El dibujo dialogado demostró su utilidad en la investigación sobre los motivos de aprendizaje en niños de primaria. La estrategia consiste en solicitarle al niño que dibuje lo que le agrada de asistir a la escuela y los que le gustaría modificar de ella –lo que le desagrada- con el objetivo de facilitar el diálogo que permita obtener información sobre los aspectos escolares (Solovieva y Mata, 2019).

Consideraciones finales

El estudio de la motivación escolar desde la aproximación historico-cultural ofrece una visión que relaciona los aspectos psicológicos y pedagógicos que ocurren en el proceso de enseñanza aprendizaje. Rebasa las

concepciones que se limitan a explicar la motivación escolar como solo un aspecto afectivo emocional asociado.

Los interesados en el tema de los motivos relacionados con el aprendizaje tienen ahora la posibilidad de estudiarlos desde una nueva propuesta, posibilitando la generación de conocimientos en relación a la conformación de la esfera de motivos asociados al aprendizaje.

Referências

AGUERRONDO, I. Y VAILLANT, D. *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Nicaragua: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2005.

DAVIDOV, A; MARKOVA, A La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En Iliasov, I; Liaudis, V (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica de la URSS*. Antología. URSS: Progreso, 1986. Pág. 316-337.

DAVIDOV, A; MARKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. En: DAVIDOV, V; SHUARE, M (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica de la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. Pág. 173-193.

DAVIDOV, V; SHUARE, M (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica de la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. Pág. 250-273.

DAVIDOV, V.V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ENKVIST, I. *La nueva pedagogía es un error*. Parece que se va a la escuela a hacer actividades, no a trabajar y estudiar. Entrevista concedida a Cristina Galindo. EL PAÍS. https://elpais.com/elpais/2018/07/17/eps/1531826084_917865.html (2018).

ELKONIN, D. Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil. En: ILIASOV, I; LIAUDIS, Y (Org.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Cuba: Pueblo y educación, 1986. Pág. 34-40.

ELKONIN, D. Hacia el problema de periodización del desarrollo en la edad infantil. En QUINTANAR, L; SOLOVIEVA, Y (Org.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011. Pág. 191-209.

GALPERIN, P. La formación de los conceptos y las acciones mentales. En QUINTANAR, L; SOLOVIEVA, Y (Org.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2009. Pág. 80-90.

HERRERA, N. *La motivación y la desmotivación en las aulas de primaria*. Tesis de Maestría. 2017. Recuperado en <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6497/La%20motivacion%20y%20desmotivacion%20en%20las%20aulas%20de%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

ILIASOV, I; LIAUDIS, Y *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y educación, 1986.

LEONTIEV, A. La actividad y la personalidad. En: LEONTIEV, A (Org.). *La Actividad en Psicología*. La Habana: Ministerio de Educación, 1979.

LEONTIEV, A. Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño. En: ILIASOV, I; LIAUDIS, Y (Org.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Cuba: Pueblo y educación, 1986. pp. 10-12.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. México: Cartago de México, 1993.

LEONTIEV, A. La importancia del concepto de actividad objetal para la psicología. En: QUINTANAR, L; SOLOVIEVA, Y (Org.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2009. pp. 54-63.

LEONTIEV, A.N. El desarrollo del niño en la edad preescolar. En: SOLOVIEVA, Y; QUINTANAR, L (Org.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Editorial Trillas, 2010. pp. 17-26.

LEONTIEV, AN. Las necesidades y los motivos de la actividad En: SMIRNOV, A; RUBINSTEIN, S; LEONTIEV, A; TIEPLOV, B (Org.). *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1960. pp. 341-354.

LISINA, M. Problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. En: SOLOVIEVA, Y; QUINTANAR, L (Org.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Editorial Trillas, 2010. Pág. 87-95.

LURIA, A.R. *Mirando hacia atrás*. España: Norma, 1979.

MIRANDA, L. Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *SINÉCTICA: Revista Electrónica de Educación*. 1-5, 2018. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-010).

OBUJOVA, L. F. El aprendizaje, motor del desarrollo. *Perspectivas*, 26 (1), 93-105. 1996.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS PISA 2018 results. *What school life means for students' lives*. Volume III. 2019.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. *Primeros resultados del programa internacional de evaluación del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. 2002.

http://archivos.agenciaeducacion.cl/Reporte_internacional_version_espanol2000.pdf.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT Low-Performing Students: *Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA. 2016. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264250246-en.pdf?expires=1572608913&id=id&accname=guest&checksum=1ACCF8E49F8CB1BAF8CE832C6A442098>.

PETROVSKI, A. *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso. 1980.

SALMINA, N. Indicadores de la preparación de los niños para la escuela. En: SOLOVIEVA, Y; QUINTANAR, L (Org.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Editorial Trillas, 2010. pp. 67-74.

SÁNCHEZ, M; LÓPEZ, M. *De la motivación y del síndrome de fracaso*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2005.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SLAVINA, L.S. *Niños atrasados e indisciplinados*. México: Ediciones Roca, 1985.

SOLOVIEVA, Y.; MATA, A. El dibujo dialogado para evaluación de esfera motivacional escolar en alumnos de primaria. En GONÇALVES M.; SANCHES N.; PROENÇA, M. (Eds.). *Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural* (pp. 339-361). Brasil: Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI. ISBN: 978-85-509-0517-4. 2019.

SOLOVIEVA, Y., ROSAS, Y.; QUINTANAR, L. *Program for solving problems as method for development of logic thinking in school children*. RIPEM V.6, N.2, 2016.

TALIZINA, F.N. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009.

TALIZINA, F.N. *Qué enseñar y cómo enseñar hoy: Libro para el maestro*. México: Atenas, 1998.

TALIZINA, N; SOLOVIEVA, Y; QUINTANAR, L. *La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky*. Novedades Educativas. n. 230, pp. 4-8, febrero. 2010.

VELÁZQUEZ, Y; GONZÁLEZ, M. *Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT*. Revista de la Educación Superior 46(184) 117-138. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>.

VIGOTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica, 2008.

VIGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. Tomo I. Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. España: Visor, 1996a.

VIGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. España: Visor, 1996b.

Recebido em agosto de 2020.
Aprovado em novembro de 2020.

Análisis del interés cognoscitivo en clases de matemáticas

Analysis of cognitive interest in math classes

*Yolanda Rosas-Rivera*¹

RESUMEN

El aprendizaje de las matemáticas está relacionado con factores cognitivos y emocionales. Desde el enfoque histórico cultural es posible analizar ambos factores mediante el estudio de los intereses cognoscitivos para que el maestro pueda organizar sus métodos de enseñanza dirigidos hacia el desarrollo tanto del pensamiento teórico como de la personalidad (actitud creativa). El objetivo de la presente investigación es identificar y describir el interés cognoscitivo que desarrollan los alumnos durante las clases de matemáticas. Se presentan las experiencias escolares de dos grupos de tercer grado de primaria de colegios privados que identifican un método de enseñanza propio para la enseñanza de las matemáticas. Se concluye que el interés cognoscitivo se desarrolla cuando las actividades incluyen conceptos matemáticos, uso de materiales y solución en grupo.

Palabras-clave: Motivación escolar. Conceptos matemáticos. Método de enseñanza. Personalidad infantil.

ABSTRACT

Learning mathematics is related to cognitive and emotional factors. From the historical-cultural approach, it is possible to analyze both factors by studying cognitive interests so that the teacher can organize his teaching methods aimed at the development of both theoretical thought and personality (creative attitude). The objective of this research is to identify and describe the cognitive interest that students develop during math classes. The school experiences of two groups of third grade of primary from private schools that identify their own teaching method for the teaching of mathematics are presented. It is concluded that the cognitive interest develops when the activities include mathematical concepts, use of materials and group solution.

Keywords: Learning motivation. Math concepts. Teaching method. Childhood personality.

¹ Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana de Puebla, México. Profesora en Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0422-7128>. E-mail: yolanda.rosas@academicos.udg.mx.

RESUMO

Aprender matemática está relacionado a fatores cognitivos e emocionais. A partir da abordagem histórico-cultural, é possível analisar ambos os fatores estudando os interesses cognitivos para que o professor organize seus métodos de ensino voltados ao desenvolvimento do pensamento teórico e da personalidade (atitude criativa). O objetivo desta pesquisa é identificar e descrever o interesse cognitivo que os alunos desenvolvem durante as aulas de

matemática. São apresentadas as experiências escolares de duas turmas do terceiro ano do ensino fundamental de escolas particulares que identificam seu próprio método de ensino para o ensino de matemática. Conclui-se que o interesse cognitivo se desenvolve quando as atividades incluem conceitos matemáticos, uso de materiais e solução em grupo.

Palavras-chave: Motivação escolar. Conceitos matemáticos. Método de ensino. Personalidade infantil.

1 Introducción

Los planes y programas oficiales en México consideran que la principal razón para el aprendizaje es relacionar los contenidos revisados en la escuela con el contexto del alumno, ya que dicha vinculación dará sentido al aprendizaje de cada alumno. Por lo que una de las tareas más relevantes del maestro señalado en el plan de estudios es “mantener y promover el interés y motivación por aprender” (SEP, 2017 p. 73). Para lo cual se propone que el maestro utilice el aprendizaje basado en preguntas, problemas y proyectos. Sin embargo, solo se simplifica a considerar el interés del alumno a partir de identificar lo que le gusta, el contenido de sus vivencias cotidianas y atender a sus preguntas, las cuales están dirigidas hacia los procedimientos (WEISS; BLOCK; CIVERA; DAÁVALOS; NARANJO, 2019; ARÉVALO, 2015).

En la investigación de Padilla y Mejía (2020) se refiere a la motivación como el impulso que guía, orienta, intensifica y mantiene la conducta ante alguna situación determinada con la idea de obtener algún resultado propuesto. Esta motivación puede ser expresada por los alumnos de formas diversas, por ejemplo en la búsqueda para aprender algún tema, obtener una buena calificación, involucrarse o evitar alguna actividad, sentirse capaz o incapaz de realizar una actividad. Estos autores aplicaron una encuesta a alumnos mexicanos de quinto y sexto de primaria para identificar cuáles eran los factores motivacionales con mayor intensidad que se relacionan con el aprendizaje. Los

resultados mostraron que el esfuerzo (repaso de tareas), el interés (captación de la atención) y la autoeficacia (sentirse capaz para realizar una actividad) se correlacionan de forma positiva con el rendimiento académico. A pesar de ser un estudio cuantitativo es posible considerar que el interés obtiene un papel importante dentro de la motivación escolar.

En otro estudio pero desde la perspectiva Vygotskiana, Sánchez y Dupico (2006) consideran que los motivos escolares no puede estudiarse como elementos aislados, sino que debe considerarse como formaciones que incluyen las necesidades, ideales, aspiraciones y convicciones, lo que conlleva a la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo emocional. Específicamente, los autores enfatizan que los intereses pueden comprenderse como manifestaciones emocionales de las necesidades cognitivas de los alumnos. Además, proponen en su investigación el uso de la encuesta, observación de clases y la composición para identificar los intereses que tienen los alumnos de quinto y duodécimo grado hacia las clases de educación física, también integran en su análisis a los maestros de grupo. Este estudio aunque es una propuesta metodológica permite retomar algunos indicadores para caracterizar los intereses que participan en la actividad de estudio, considerando las investigaciones de Schukina (1968). Por ejemplo, los autores proponen identificar la profundidad del interés (curiosidad, teórico, cognoscitivo), y si se satisface o se mantiene en expectativa durante las clases.

Continuando con la perspectiva del enfoque de Vygotski (2006), los intereses relacionados con el aprendizaje son desarrollados dentro del contexto escolar y en interacción con los maestros y compañeros, aunque es el maestro quién tiene la posibilidad de organizar el contenido para que dicho interés se centre en el aprendizaje escolar y no solo en aspectos secundarios (aprobación del maestro o de sus padres, juego o en la calificación). Consideramos que es posible cumplir ese objetivo de desarrollo si el docente reflexiona sobre aquellas condiciones de su práctica que favorecen al interés cognoscitivo, de qué forma es posible presentar los contenidos académicos (conceptos, acciones) y en qué momento del desarrollo presentarlos. Como hemos enfatizado en otras investigaciones (ROSAS, 2019; ROSAS; SOLOVIEVA, 2019) la tarea del docente

requiere de conocimientos del desarrollo psicológico, propios de la asignatura a enseñar y de la pedagogía para poder organizar los métodos de enseñanza y tener un impacto positivo en el desarrollo de los alumnos.

Una de las asignaturas con menor comprensión y reflexión, además de importantes dificultades en su aprendizaje para los alumnos y en su enseñanza para los docentes, son las matemáticas en la educación primaria (WEISS; BLOCK; CIVERA; DÁVALOS; NARANJO, 2019). Es conocido el panorama de los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales de los alumnos de tercer grado de primaria, y a pesar de que existen estudios con estrategias específicas para mejorar esos puntajes y el aprendizaje de los alumnos, aún no se logra una coherencia teórica metodológica que oriente a los docentes y alumnos (ROSAS; SOLOVIEVA, 2019).

La enseñanza- aprendizaje de las matemáticas puede ser estudiada desde la perspectiva centrada en el alumno, en el maestro o en la interacción de ambos. Nosotros hemos considerado, desde la teoría de la actividad, que tanto el docente como alumno se encuentran en la actividad de estudio, por lo que se requiere estudiar la enseñanza-aprendizaje como un proceso en el que participan de forma activa, creativa y transformadora los docentes y alumnos (SOLOVIEVA; GONZÁLEZ; ROSAS; MATA; MORALES, 2020). En investigaciones anteriores (ROSAS; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017; ROSAS, 2019) hemos estudiado el desarrollo de los conceptos matemáticos a partir de métodos de enseñanza organizados y dirigidos hacia el pensamiento teórico. Sin embargo, aunque es posible identificar la participación de los motivos escolares y de la personalidad en nuestros trabajos previos, consideramos necesario estudiar de forma específica los intereses cognoscitivos que se desarrollan durante las clases de matemáticas.

De esta forma nos propusimos indagar en las condiciones de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas que favorecen el desarrollo del interés cognoscitivo de los alumnos y maestros de educación primaria de dos colegios privados, que cuentan con un método específico de enseñanza de las matemáticas. Nos planteamos las siguientes preguntas como orientaciones para nuestro trabajo: ¿Cómo se desarrolla el interés cognoscitivo en las clases de matemáticas? Además, al existir diversas formas de enseñar matemáticas y sin

una propuesta clara en los programas oficiales de enseñanza o en los libros de textos como lo refiere Weiss, Block, Civera, Dávalos y Naranjo (2019), nos propusimos identificar las diferencias del contenido científico de la propia matemática que conocen las maestras, de esta manera nos preguntamos ¿qué contenido matemático favorece la aparición del interés cognoscitivo?

Para cumplir nuestro objetivo organizamos la información de la siguiente forma, primero describimos qué se puede entender por interés cognoscitivo y su desarrollo durante la edad escolar. En un segundo apartado se presenta los conceptos y habilidades matemáticas que son posible enseñar en la escuela primaria. En tercer lugar, proponemos un análisis de dos experiencias de maestras mediante la descripción de los métodos de enseñanza de las matemáticas que utilizan, un método fue abordado desde el modelo constructivista, y el otro desde la teoría de la actividad. Finalmente, identificamos algunas actividades y orientaciones que favorecen el desarrollo del interés cognoscitivo, las cuales surgen del análisis de nuestros trabajos de formación y evaluación dinámica de conceptos matemáticos en alumnos de primaria.

2. La actividad de estudio e interés cognoscitivos desde la teoría de la actividad

Vygotsky (1995) investigó el uso y el lugar de los principios psicológicos en el campo pedagógico. También, planteó que el ser humano se desarrolla a partir de la apropiación de instrumentos (físicos como herramientas y psicológicos como los signos). Dicho proceso de apropiación siempre es de origen sociocultural y se realiza en forma de diversas actividades prácticas y relaciones sociales.

Por primera vez en la Psicología, Vygotsky (1984) menciona que las actividades educativas pueden ser favorables o desfavorables para el proceso de adquisición de conceptos. Profundizando esta idea, los seguidores de Vygotsky (DAVÍDOV, 1988; TALIZINA, 2019; GALPERIN, 2009), han estudiado los efectos de diversos métodos de enseñanza sobre los sistemas de conceptos que se forman en los alumnos. Desde el tiempo de Vygotsky (1984), se inició el estudio de las condiciones favorables que permitan garantizar mejor el nivel de adquisición de

sistemas de conceptos, entre otras áreas, de los conceptos matemáticos.

El ingreso del niño a la escuela primaria debe marcar una diferencia en el desarrollo psicológico del niño y por consecuencia una nueva organización de actividades, debido a que tanto la posición social como la actividad de aprendizaje sufren un cambio (DAVIDOV; MAKOROVA, 1987; BOZHOVICH, 1976). Esto conlleva a pasar de una actividad rectora de desarrollo del juego temático de roles (preescolar) hacia la actividad de estudio, siguiendo la propuesta de periodización de la teoría de la actividad (ELKONIN, 2011).

La actividad de estudio permite que el alumno asimile la relación teórica de la realidad, la base del pensamiento teórico, formaciones como el carácter voluntario de las acciones, la imaginación y la actitud creativa (DAVIDOV; MAKOROVA, 1987). De acuerdo con Davidov (1988), la enseñanza puede desarrollar la posición vital activa, es decir, la necesidad de crear, lo que es posible considerar como un indicador del desarrollo de la personalidad.

2.1 El desarrollo de la personalidad en la edad escolar

La formación de la personalidad del niño transcurre por diferentes vías en dependencia, una de ellas es la preparación para el aprendizaje escolar y la otra es el sistema de influencias pedagógicas que recibe (BOZHOVICH, 1987). Las investigaciones de la autora muestran que los alumnos ingresan a la escuela con el agrado por estudiar y se sienten atraídos por los trabajos serios. En la actitud que expresen los alumnos es posible identificar sus intereses cognoscitivos. Los alumnos de los primeros grados expresan un sentido social que se refleja en la importancia de las notas para ellos y en la aprobación de los maestros. Posteriormente, los niños se interesan por aquellas tareas que les generan una tensión intelectual, prefieren tareas difíciles que fáciles. Sin embargo, estos intereses pueden no ser estables o suficientes para contribuir al aprendizaje en los grados posteriores, la autora refiere que existe un cambio negativo. Los alumnos muestran un comportamiento de cansancio hacia las obligaciones escolares, su disciplina disminuye y la autoridad del maestro decae. Las fallas en la organización del proceso docente influyen en esa regresión, por ejemplo, los errores

de contenido y organización de la enseñanza escolar primaria (DAVIDOV, 1988). Debido a que el interés cognoscitivo es una necesidad general y esencial y su no satisfacción podría ser la causa de esa regresión.

La hipótesis del análisis pedagógico conlleva a identificar cómo los docentes enseñan las materias en las escuelas para formar correctamente y de forma estable ese interés cognoscitivo, y que este se transforme en un motivo escolar interno. Bozhovich (1987; 1976), Davidov y Makorova (1987) y Talizina (2019) describen que la mayoría de los contenidos revisados en las clases de primaria son concretos, sin una relación con la actividad intelectual (conceptual), con una cantidad innecesaria de ejercicios que solo obliga a los alumnos a memorizar de forma mecánica. Por lo que es posible relacionar dichos métodos con el insuficiente desarrollo de la personalidad de los alumnos, particularmente del motivo escolar e interés cognoscitivo.

Ante el panorama anterior, aceptando que existe un periodo crítico donde el interés cognoscitivo no se satisface por los errores en la enseñanza, es necesario que los docentes preparen las condiciones para la formación de una motivación escolar a través de la organización de los conceptos científicos de cada materia. Las investigaciones de Davidov y Elkonin, citados por Talizina (2019), muestran que cuando los métodos de enseñanza consideran el desarrollo del pensamiento infantil y los conceptos científicos, los alumnos logran satisfacer su curiosidad e interesarse hacia lo que los rodea, tienen aspiraciones creadoras y mantienen un interés hacia el estudio.

Por último, Bozhovich (1987) refiere que conforme el alumno logra incluirse a esa nueva actividad de estudio y es más independiente del adulto, surgen determinadas relaciones con sus compañeros. Los alumnos muestran interés por trabajar con sus compañeros, por jugar entre ellos y realizar en colectivo las tareas propuestas por el docente. Esto nos lleva a considerar también que las relaciones sociales entre los alumnos, las cuales por propuesta de Bozhovich (1976), también pueden ser organizadas correctamente y tener un mejor impacto en las prácticas pedagógicas.

De esta manera podemos considerar que la enseñanza que conlleva al

desarrollo en la escuela primaria debe incluir en su organización el análisis de cómo se relacionan los procesos cognitivos y afectivos durante la realización de las actividades escolares. Una propuesta para dicha relación es el trabajo con los intereses cognoscitivos, los cuales incluyen elementos intelectuales y emocionales.

2.2 Intereses cognoscitivos

El interés cognoscitivo está relacionado con los procesos intelectuales, emocionales y volitivos, es el motivo y fuerza motriz importante de la actividad. Este interés permite que la actividad intelectual sea reflexiva y analice los conocimientos de un problema escolar, además de que le permite adquirir un mayor carácter para ser productiva (SCHUKINA, 1965).

Las características del interés cognoscitivo son: 1) una *actitud compleja* hacia los objetos y fenómenos de la realidad que nos rodean, 2) *carácter intelectual*, está dirigido hacia la actividad cognoscitiva, es decir, hacia el dinamismo, la búsqueda de la esencia, las relaciones profundas y el dominio de las leyes que rigen el verdadero conocimiento, 3) *carácter selectivo*, lo cual se relaciona con aquello que necesita, con lo que para la propia personalidad tiene una especial importancia, dichas necesidades pueden estar establecidas por las edades psicológicas, 4) *tiñe de emociones* la actividad mental, el sentimiento de satisfacción y entusiasmo por el trabajo realizado provoca una participación más activa, las expresiones de sorpresa y admiración son ocasionadas por el conocimiento nuevo durante las clases, 5) *intencionalidad volitiva*, este tipo de interés es activo, posibilita al sujeto para tener una actividad productiva, es decir, el interés no puede quedarse solo en el pensamiento sino que debe orientar hacia la acción, a partir de la búsqueda activa y orientada de los procedimientos para resolver las tareas cognitivas, debido a que el sujeto percibe el deseo de esforzarse para concluir exitosamente las tareas (SCHUKINA, 1965).

Las fases de desarrollo del interés cognoscitivo permiten identificar en qué proceso se encuentra la actitud del alumno en alguna asignatura. En el estudio de Sánchez y Dopico (2006) utilizan las siguientes fases para estudiar los intereses cognoscitivos hacia la asignatura de educación física en alumnos de

quinto y sexto grado. Por lo que es posible continuar el análisis de dichas fases, que son retomadas también de los estudios de Schukina (1965). La primera fase es la de *curiosidad*. La curiosidad es el tipo más elemental de orientación y se relaciona con la novedad del objeto, en el ámbito escolar el alumno puede solo atender al elemento divertido que le proporciona la asignatura. La siguiente fase es el *afán de saber*, el cual contiene el deseo de conocer los límites de ello invisible, el interés cognoscitivo se da a partir de las emociones de alegría y la admiración por saber, es posible identificar en el niño el cuestionamiento de saber porqué de los fenómenos y objetos que le rodean. Posteriormente, el *interés cognoscitivo* aparece como una intencionalidad especial de la personalidad por conocer la realidad, presenta un movimiento progresivo hacia el análisis profundo y amplitud de la esencia de los fenómenos. En este momento en el interés cognoscitivo se presenta una tensión mental, el esfuerzo volitivo que lo conduce a superar las dificultades y buscar activamente la solución. La última fase es el *interés teórico*, este implica no solo el deseo de saber sino de aplicar los conocimientos sobre leyes y fundamentos teóricos. Por lo que su principal característica es la acción activa sobre el mundo (SCHUKINA, 1965).

Para el desarrollo de los intereses cognoscitivos se requiere de un trabajo organizado y sistematizado, si bien las fases del interés cognoscitivo pueden presentarse en un mismo acto (SÁNCHEZ; DOPICO, 2006; DOMINGUEZ, 2015), es necesario que el docente analice hacia donde va dirigir a los alumnos para que estos logren un mejor desarrollo intelectual y por ende el de la personalidad. El maestro debe identificar las actividades propias de la asignatura que constituyan la fuente de creación y formación de los interés cognoscitivos de los alumnos.

Desde la propuesta de Schukina (1965), Davidov (1988) y Talizina (2019) la actividad de estudio es la principal fuente de desarrollo de los intereses cognoscitivos. De forma específica Schukina (1965), Sánchez y Dopico (2006) y Dominguez (2015) refieren que el contenido del estudio es necesario porque está orientado hacia el conocimiento de objetos, fenómenos y procesos de la realidad. Entonces, durante clases el niño conoce esos objetos de la ciencia y puede generar cierto agrado de interés hacia estos. Una característica que han

identificado los autores anteriores es la presentación de las relaciones entre las asignaturas, debido a que esto le permite conocer el mundo objetivo de forma amplia. Para lo cual Talizina (2019) también propone la presentación de sistemas de conceptos de una asignatura y la relación entre ellas, principalmente la formación de conceptos relativos y no solos los absolutos.

Otra característica de la actividad de estudio que favorece la formación del interés cognoscitivo es la formación de hábitos y capacidades. El estudio le permite al alumno utilizar los conocimientos que adquiere en la escuela en su vida diaria Schukina (1965), por ejemplo, en la escuela se le enseña a comprender lo que lee, a planificar y expresar sus ideas.

A partir del estudio de Schukina (1965) se han identificado que la enseñanza puede considerar algunas condiciones para favorecer el interés cognoscitivo. El primero que propone es crear una *situación emocional*, ya que estos conllevan al niño a tener un afán de saber algo nuevo, algo interesante que le invite a desarrollar su actividad intelectual. Dicha situación emocional no puede confundirse con las estrategias de animación o la actitud forzada del docente, sino debe generar una armonía, en relación con el interés cognoscitivo, entre los sentimientos del docente y del alumno, que ambos compartan el interés de saber. Algunos otros medios es la expresión de la “palabra emocional del docente” la cual se dirige hacia la descripción viva de los fenómenos, los hechos, los descubrimientos científicos, los personajes históricos. De esta condición se busca también que el alumno aprenda a valorar su esfuerzo, que no perciba pesado o aburrido su trabajo.

El *desarrollo de la actividad intelectual* le permite al alumno ser consciente y reflexivo sobre el éxito que logra durante las clases. Por lo que se considera también una condición en la enseñanza. La organización de la enseñanza tiene que plantear las tareas con el objetivo de que para solucionarlas los alumnos desarrollen habilidades generales del pensamiento (TALIZINA, 2019), por ejemplo la solución de problemas matemáticos debe ser dirigida hacia la solución de la pregunta final y no solo de la operación matemática (ROSAS; SOLOVIEVA, 2019). Así mismo, la enseñanza debe mostrar cómo solucionar esas tareas y dirigirlos no solo hacia la imitación o repetición de acciones sino llevarlos hacia la búsqueda de

nuevas relaciones, es decir, la actividad creativa.

Lo anterior es posible lograr a partir de algunas tareas particulares, que propone (SCHUKINA, 1965): 1) el uso de preguntas que implican comparaciones, identificar diferencias o que permitan la explicación, así como que sean claras y con una entonación adecuada, 2) la diversidad en las tareas, tanto en complejidad como en cantidad, 3) generar actividades que dirijan a los alumnos hacia el uso de los conceptos y procedimientos aprendidos en el aula, es decir, que relacionen a la actividad intelectual con la actividad práctica, 4) el trabajo colectivo, analizar de forma colectiva dichos conocimientos. Así, el docente debe organizar cuidadosamente tanto los contenidos como los métodos de enseñanza y mantener en estado emocional la actividad intelectual.

Coincidiendo con la tarea de investigar el contenido del estudio que permita al alumno desarrollar la actividad cognoscitiva y su personalidad. En el siguiente apartado presentaremos el caso de la enseñanza de las matemáticas, describiremos el contenido científico que es necesario trabajar en las clases. Es posible que otros investigadores elijan otros enfoques de la psicología o la pedagogía o de la propia didáctica de la matemática, sin embargo el contenido de los conceptos matemáticos deben contener la misma esencia, sería ilógico pensar que el concepto de número dependa de la postura teórica, lo que si es posible que difieran son los elementos abordados, por ejemplo, en la mayoría de las investigaciones, la cantidad y la asociación de símbolos son los elementos más trabajados (ROSAS; SOLOVIEVA, 2019).

3. La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria desde la teoría de la actividad

Como hemos mencionado en el primer apartado y de acuerdo con Dávíдов (1988), los psicólogos y pedagogos deben considerar que el ingreso del alumno a la escuela se caracteriza por la formación de conceptos científicos, los cuales requieren de un procedimiento distinto e inesperado en comparación a como el niño aprendía en el preescolar. El principio es que la educación debe conllevar al desarrollo, por lo que los programas deben considerar acciones que influyan sobre este.

Uno de los objetivos en los últimos años de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (TALIZINA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2010; SOLOVIEVA; GONZALEZ; ROSAS; MATA; MORALES, 2020) ha sido convertir el proceso no organizado y espontáneo de asimilación en un proceso dirigido y organizado, en el sentido de identificar aquellos conceptos que deben formarse. Además, debe tenerse en cuenta que en cualquier sistema para dirigir el proceso de asimilación se estructura sobre la base de determinada concepción psicológica sobre el proceso a dirigir. Antes de abordar el proceso de asimilación es necesario comprender el modelo desde el cual se organiza el contenido de los métodos, en caso contrario se puede cometer el error de trabajar con metodologías incorrectas y caer en los métodos tradicionales, el cambio no solo puede ser en la parte práctica, la cual ha cobrado relevancia, sino debe abordarse desde teorías que expliquen y permitan el desarrollo conceptual de los alumnos.

De acuerdo con la propuesta de Vygotsky (2006) existen dos tipos de conceptos, los cotidianos y científicos. Los primeros son adquiridos a partir de las experiencias concretas y de forma no intencionada; mientras que los conceptos científicos se desarrollan de forma consciente y tienden a hacer generalizaciones. Además un concepto científico hace referencia al conocimiento de los rasgos y propiedades esenciales de los diferentes objetos o fenómenos de la realidad objetiva, así como de las relaciones entre ellos. Estas propiedades tienen una jerarquía que permite identificar si un objeto de conocimiento pertenece o no a dicho concepto (TALIZINA, 2019).

Davidov (1988) y Galperin (2009) consideran que el principal objetivo de las matemáticas escolares es lograr la comprensión del concepto de número en los alumnos. Éste es concebido como el resultado de la relación entre una magnitud y la medida, el cual involucra la acción de medición. El trabajo con la medida permite introducir el concepto de unidad, es decir, de la relación de aquello que se mide y que es igual a su medida. Esta medida permite formar el sistema numérico decimal, considerando a la decena como una nueva medida, producto del aumento de la medida anterior (unidad) una cierta cantidad de veces. De manera similar se introducen otras medidas y clases (posicionales).

La inclusión del sistema numérico decimal permite trabajar de inmediato con las operaciones de suma y resta, y sobre la base del concepto de la medida se inicia también la multiplicación. La multiplicación es obtenida al aumentar una medida una cierta cantidad de veces. La división permite obtener la primera medida (unidad), se conoce la medida y magnitud, pero se desconoce la cantidad de veces que fue utilizada (TALIZINA, 2019).

Después del trabajo de las acciones matemáticas, la solución de problemas matemáticos es posible plantearla como una actividad intelectual (TSVETKOVA, 1999). En otras investigaciones (ROSAS; SOLOVIEVA, 2019) hemos enfatizado en diferenciar su forma de trabajo, debido a que es común percibir en las aulas escolares que los docentes solo plantean la solución de problemas como una tarea más, no se trabaja la reflexión del proceso de solución y queda de forma incompleta dicho proceso, solo se enfatiza el aspecto operativo. En nuestros trabajos previos (ROSAS; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017; ROSAS; SOLOVIEVA, 2019) hemos identificado que los alumnos de primaria desarrollan el concepto de número, sistemas numéricos, acciones matemáticas, operaciones matemáticas y solución de problemas simples y complejos, es por ello que proponemos este contenido matemático como necesario en la escuela primaria.

4. La formación del interés cognoscitivo durante las clases de matemáticas

La caracterización del interés cognoscitivo y del contenido específico de las matemáticas desde la teoría de la actividad fueron la base para el análisis de dos grupos de tercer grado de primaria (colegios privados). El análisis principal de las experiencias en el aula escolar que presentamos en este estudio será a partir del enfoque cualitativo. Se trabajaron con dos grupos de tercer grado de primaria con condiciones semejantes en la cantidad de alumnos y en tener un método específico de enseñanza de las matemáticas. En un colegio se utilizaba el modelo Montessori y en otro un método basado en el modelo de Vygotski, ambos fueron denominados de esa forma por las maestras de los colegios correspondientes. Los colegios se ubican en la misma ciudad y son privados. Se utilizaron como instrumentos la observación de clases, la entrevista semi-estructurada para

maestras y la evaluación dinámica para los alumnos. Nuestro primer objetivo fue caracterizar la forma de enseñanza, es decir, los contenidos, las tareas, las orientaciones y los tipos de colaboración que utilizan las maestras. Después nos propusimos identificar los conceptos y habilidades que los alumnos desarrollaban a partir del método de enseñanza de sus colegios.

Caso colegio Montessori

En este colegio existe una estructura diferente para impartir las clases. Los grupos son multigrado, aunque para nuestro caso se trabajó con alumnos de tercer grado, los cuales tomaban clases con alumnos de primero y segundo, además, recibían clases específicas para su grado. Los alumnos pueden tomar clases sentados en un tapete o trabajar en las mesas. También, en el ambiente (aula escolar) hay dos guías, una guía imparte tres días a la semana solo método Bancubi y método Montessori para la enseñanza de las matemáticas, y otra guía es la titular e imparte todas las asignaturas. Por esta razón, se aplicó la entrevista a las dos guías y se realizó una evaluación dinámica individual con ocho alumnos de tercer grado de primaria.

Durante la entrevista, las guías comentaron que la enseñanza de las matemáticas desde este enfoque era “muy sensorial”. La guía que utiliza el método bancubi y Montessori mencionó que el objetivo de su enseñanza es “el desarrollo de habilidades del pensamiento cuantitativo y lógico, por ejemplo, el razonamiento, la probabilidad, estadística y lógica” y conceptualiza el número como “un amigo/enemigo, son parte de la vida cotidiana, por ejemplo, el peso monetario”. La maestra titular comentó que las matemáticas “se relacionan con la abstracción del cerebro en algo tangible, por ejemplo, observar la geometría del sol” y el número “tiene que ver con la historia”. Para lograr sus objetivos de enseñanza consideran: la actitud, forma de presentar el material y su uso, el acompañamiento y corrección, así como la constante observación de la disposición (emocional) del alumno.

Durante las clases se percibió que la observación directa es el principal medio de construcción de conocimiento y verificación del mismo. Las guías

constantemente realizan preguntas acerca de las características físicas de los objetos y sus relaciones cuantitativas. Describimos el siguiente ejemplo sobre la clase de fracciones equivalentes: la guía les pide a los alumnos construir con los cubos bancubi un edificio (horizontal) de 2 de ancho por 5 de largo y 1 de alto. Después la maestra les comenta que ese edificio es un entero, les pide que partan ese entero a la mitad. Una vez que los alumnos realizan la indicación, la maestra les comenta que eso se llama fracciones y les comentó que “eso que partieron son fracciones, hoy vamos a ver fracciones con equivalencias, valen lo mismo, lo cual puede ser dicho de diversas formas, yo me llamo Gabriela y me dicen Gaby, ¿cuántas maneras tienen de decirte?” La guía pregunta a cada alumno y un alumno respondió: “Felipe, Felis, Felipillo”, la maestra le preguntó: “¿eres el mismo?”, y el alumno respondió: “sí”. Estas preguntas fueron realizadas con cada alumno. Posteriormente la guía propone dividir ese entero en diversas partes posibles hasta que llega a 3 y 4 partes. Los alumnos dicen que no es posible y la maestra les reitera “el entero que está formado por diez partes no se puede partir en 3 ni en 4. Ahora partan en 5”. Después de la indicación anterior, la guía preguntó a un alumno “¿Cómo le vas a decir a ese cachito que tienes en la mano?”, el alumno no contestó y la maestra le dio una pista “usamos número ordinales”. Otro alumno dijo “empieza con ‘c, no con s” (este alumno quería decir quinto). Otro alumno le dijo “quin...” y la maestra preguntó “¿cuántos quintos?, un quinto es igual a dos décimos”. Este alumno realizaba gestos de confusión, al parecer no logró observar lo que la maestra le decía, e incluso mencionó en voz baja que eran dos cubos.

Fue posible identificar que existen diversas preguntas durante las lecciones, siendo la observación la principal vía de análisis para responder. Los alumnos suelen preguntar sobre el uso del material, casi no preguntan sobre el contenido de la clase, más bien ellos manipulan su material y van realizando acciones como formar los cubos, separarlos, unirlos. En la clase de fracciones le preguntamos a un niño qué estaba haciendo y él respondió “estoy partiendo el entero”, le preguntamos qué significaba eso, nos dijo “estoy separando los cubos en cachitos”, insistimos en preguntar “¿en cuántos cachitos?” y nos contestó “ahora en... (mientras separaba cada uno de forma azarosa)”.

Las guías buscan que todos los alumnos participen, las ayudas que les brindan a los alumnos normalmente son con las respuestas o con el inicio de la palabras. Las tareas que se plantean son de la siguiente forma: primero con el uso de material, después dibujan, y posteriormente escriben los números correspondientes. Además se observó que los alumnos pedían más tareas matemáticas, no les gustaba que terminara la clase de matemáticas. Por último, se percibió que los alumnos se relacionan de forma adecuada con sus guías y entre ellos. Cuando algún alumno solicita ayuda se le es brindada, aunque en lugar de explicarle se le termina respondiendo o se le describe el procedimiento de uso del material.

Las sesiones de evaluación dinámica con los alumnos se aplicaron de forma individual pero dentro del ambiente (aula escolar). Primeramente, fue posible percibir que ellos aún no aprendían la solución de algoritmos matemáticos, por lo que solo se aplicaron las tareas de preguntas sobre concepto y sistema numérico decimal y solución de problemas. Los alumnos en general mostraban una actitud positiva hacia las matemáticas, mencionaban que les gustaba mucho porque trabajaban con el material y la maestra era muy agradable. Solo una alumna mostró un poco de preocupación al realizar las tareas con nosotros, la guía nos explicó que fue porque ella tenía dificultades de aprendizaje en su anterior colegio.

El concepto de número que los alumnos han formado es de carácter absoluto, de acuerdo con Talizina (2019). Los alumnos perciben la relación cuantitativa del número a partir de la recta numérica, es decir, 8 es mayor que 5 porque va después del 5 en la recta numérica. A pesar de identificar la medida y la cantidad, estas son percibidas de forma aislada e incluso los alumnos se centran más en la cantidad. Además, los alumnos requerían del apoyo visual y manipulación de su material, a pesar de tener la posibilidad de intentar resolver las tareas sin el material, la mayoría prefería utilizarlo y corroborar sus resultados. Ellos observaban constantemente su material, como si el material fuera a darles la respuesta o como si tuvieran que representar sus respuestas. Esta conducta fue muy interesante, en ocasiones lograban en otras no, y preferían el uso de sus dedos para contar. Los alumnos preguntaban a la

investigadora sobre las tareas, pedían que se repitiera y ellos repetían de la misma forma, no cambiaban palabras. Esta repetición no les ayudaba, por lo que se les tuvo que explicar y demostrar mediante el dibujo concreto para que ellos identificaran acciones de aumento o conversión. Sus procedimientos eran desplegados, por ejemplo en lugar de utilizar la multiplicación ellos realizaban la suma con sus cubos. Por último, se intentó complejizar el tipo de apoyo utilizando el plano perceptivo esquemático (relación de una distancia entre tiempo) y solo dos alumnos lograron comprender esta relación mediante la multiplicación, es decir, a partir de la estimación de resultados “ $9 \times 10 = 90$, $9 \times 2 = 18$, $90 + 18 = 98$, la respuesta es 12” la forma en que justificaban su resultado fue a partir de la correcta solución del cálculo, no lograban explicar qué ocurría con el problema. Por último, en la tarea de crear un problema para sus compañeros, los alumnos solo referían situaciones que implicaban un aumento o una disminución “Si tengo 1000 bombones y se comen 99 ¿Cuántos quedan?”

De forma general podemos identificar algunos elementos sobre el interés cognoscitivo durante las clases de matemáticas en este colegio. Primeramente, se percibe que a todos los alumnos les gustan las matemáticas. También fue posible identificar la constante *curiosidad* por el uso del material, los mismos alumnos comentan que el material les gusta mucho e incluso cuando están en clases ellos lo manipulan de diversas formas, y piden más actividades. Existe una conexión emocional de agrado hacia el material, aunque este no siempre es el mejor medio o tipo de apoyo para solucionar las tareas de matemáticas. Un alumno cuando intentaba resolver el problema que implicaba 98 km entre 8 horas, solo jugaba con los cubos porque no sabía de que forma utilizar el material, formaba con sus cubos 98 (nueve cubos verdes y ocho azules) y 8 (ocho cubos azules) pero intentaba juntar los azules, y los rojos quedaban del otro lado, después de varios intentos, lo invitamos a descubrir otros medios, se le explicó de forma perceptiva la relación matemática y logró con apoyo conjunto resolver, comprendió que tenía que distribuir esos 98 km en las 8 horas, y empezó con la estrategia de reparto por estimación.

Las características del interés cognoscitivo que se identifican en estas

clases son: 1) el constante uso de preguntas que utilizan las guías, las cuales podrían pensarse como algo positivo que genere interés cognoscitivo, sin embargo, los alumnos solo responden lo que ellos ven, por lo que no hay una tensión cognitiva, ellos responden a atributos físicos de los objetos y sus respuestas son correctas, pero al parecer ellos no identifican un problema que deben resolver, 2) podríamos inferir el esfuerzo por querer resolver las tareas mediante el uso del material, quizá para confirmar que ellos podían resolver. Cuando utilizamos las tareas complejas de evaluación, los alumnos solo repetían los enunciados y miraban el material como si el material les diera las respuestas o como si tuvieran que responder mediante el material, quizá ellos estaban recordando procedimientos previos que les ayudara pero no lograban buscar activamente otras formas de solución. Es posible también considerar que nuestras tareas no ocasionaron un interés inicial en los alumnos, sin embargo, es necesario comentar que cuando se les brindaba la explicación matemática y los alumnos resolvían, ellos expresaban *agrado y un afán* por saber, además se les daba otro ejercicio similar para saber si ellos habían comprendido, e incluso ellos daban otros ejemplos una vez que resolvían, se notaba que se mantenían a la expectativa, 3) las tareas se plantean para el trabajo individual pero entre ellos se preguntan sobre cómo van y se ayudan a dar solución si es necesario.

Por lo que, para estos alumnos existía mayor *curiosidad y respuesta emotiva* hacia los materiales y relación afectiva con los adultos, pero era posible mostrar una actitud activa (afán de saber) cuando se les explicaba las relaciones matemáticas, lo cual al parecer identificaban como algo novedoso y buscaban la forma de demostrar que sí podían.

Caso Colegio Vygotski

Durante la entrevista, la maestra mencionó que las matemáticas son “una materia que se enseña en la escuela, que involucra números y su aplicación está en la vida diaria”. Además, expresó que un concepto necesario de enseñar en la escuela primaria es el “concepto de número, el cual tiene como características una

medida, magnitud y cantidad de veces”, también refirió que es necesario enseñar “el sistema numérico”, enfatizando en el valor posicional. Aunque la maestra mencionó que su método es basado en la teoría de Vygotski, y por ello se denominó así este colegio, fue posible identificar que la maestra incluye en su discurso y en su planeación conceptos de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.

Durante la observación de clase, también de fracciones con en el colegio anterior. La maestra introdujo este tema a partir de un repaso de las características del número y sus relaciones para lograr la acción de multiplicación. La maestra les recuerda el tema de la multiplicación “esta (multiplicación) es muy interesante porque ustedes ya saben que significa, que es el 5 y el 2 (señala una lámina con las tablas de multiplicación)” y pide a los alumnos que mencionen qué significa cada elemento: medida, magnitud y cantidad de veces. A dicha solicitud los alumnos contestan “medida por cantidad de veces y nos da la magnitud”. A partir de esto se recupera como característica del número a la medida y la maestra pide ejemplos a los niños, quienes dicen que pueden usar como medida la “regla, lápiz, goma, libreta, estuche, la unidad” y de magnitud, lo que pueden medir (largo de ventana, pizarrón, largo del pizarrón). Posteriormente, la maestra les da una tira de papel del mismo tamaño a todos y les indica que midan un lado del cuaderno, antes de esto resume los elementos mencionados (medida, magnitud, cantidad de veces). Después la maestra pega unas láminas (papel bond) con la información trabajada y con la tabla de registro de los ejercicios que están realizando. En seguida la maestra les da una medida (tira de listón) más grande que la portada de su cuaderno, aquí introduce el tema de “fracción”, señala sus componentes matemáticos y un niño dibuja en la tabla de registro la mitad de un cuadrado (unidad).

Posteriormente la maestra muestra una hoja completa y la llama “unidad” y pega abajo dos mitades de hoja, debajo de esto coloca cuatro cuartos de hoja (manteniendo la unidad) y debajo de estos ocho octavos de hoja, la maestra enfatiza durante esta acción cuántos cuartos se necesitan para juntar la unidad, cada pedazo tiene su número correspondiente. Después la maestra reparte el material a los alumnos, el cual ellos habían elaborado previamente, una hoja la utilizan como unidad, cuatro partes de esa unidad como cuartos y ocho como octavos; cada

parte tiene su número correspondiente. Posteriormente, la maestra les da a los niños una hoja con cinco situaciones problemáticas, y ellos realizan el primero de forma conjunta, enfatizando que primero colocan las medidas (materializadas-pedazos de papel) que les indica (unidades, cuartos, octavos). La siguiente actividad fue una hoja con ejercicios de fracciones, en esta ocasión los niños no utilizaban su material de fracciones sino dibujaban el resultado, a partir de un entero (unidad) dividían y señalaban el resultado iluminando la parte solicitada, finalmente escribían el número correspondiente. Este ejercicio fue individual y se realizó sin errores. Para finalizar el tema de fracciones, la maestra hizo un resumen de lo visto, los alumnos participaban dando información y ejemplos. Se observó que los alumnos se preguntaban entre ellos sobre los resultados, y se pedían ayuda cuando no comprendían. La ayuda que se brindaban era muy similar a la explicación que daba la maestra. Una alumna ayudó a su compañero diciendo los pasos: - Alumna: *primero ¿qué debes hacer?* -Alumno: *leer el enunciado,* - Alumna: *¿qué te dice el enunciado?*, -Alumno: *Que tengo dos cuartos de litros de jugo, y tres octavos de litros de agua...* - Alumna: *¿cuál es tu medida? ¿Cuál es tu unidad? Coloca aquí una medida y acá otra, completa la unidad...* Así continuaban dialogando hasta que resolvían la tarea.

El alumno resolvió de forma individual los demás ejercicios. Por último, todos corroboran sus resultados en grupo. La maestra para verificar el proceso de solución les pide que verifiquen porque no cree que sea la respuesta correcta, entonces un alumno tomó el material y explicó a la maestra el procedimiento. La maestra sonrió y comentó que era una trampa.

La evaluación dinámica aplicada a los alumnos evidenció que los alumnos identificaban las características del concepto de número y se orientaban a partir de ellas para solucionar diversas tareas, así como el uso de algoritmos matemáticos para solucionar problemas matemáticos. Sin embargo, existieron errores en el cálculo y para mantener la medida, debido a la impulsividad de querer responder rápido. Estos errores fueron superados por los alumnos, en ocasiones de forma independiente y en otras requerían apoyo verbal escrito. Los tipos de ayuda con estos alumnos fueron mínimos, se observaba que ellos repetían de forma activa la

información necesaria para resolver las tareas, por ejemplo “me dice que un tren recorre 98 km, la medida es km, y tarda 8 horas, la medida es horas, me pregunta ¿cuántos km hace en una hora?, si tengo las medidas y el total del recorrido, ¿sería mi magnitud 98?” Este alumno resolvió con el algoritmo de la división pero expresó la relación nuevamente entre una Magnitud y una medida, el valor que tenía que encontrar era la cantidad de veces, aunque el alumno no logró expresarlo en voz alta, logró comprender la relación matemática y lógica del problema. Por último, en la tarea de crear un problema para los compañeros, los alumnos mostraron agrado hacia esta tarea, de hecho todos mencionaron que escribirían problemas difíciles y dos alumnos dijeron que serían problemas sin solución, que les pondrían una trampa a sus compañeros.

A partir de la descripción anterior el interés cognoscitivo se percibe de la siguiente forma: 1) en la enseñanza, la maestra utiliza también preguntas, las cuáles involucran *la identificación de las relaciones entre las características del concepto de número*, además, las preguntas también son utilizadas por los alumnos como análisis del *procedimiento* para resolver tareas, 2) las tareas propuestas incluyen *objetivos intelectuales*, lo que lleva a los alumnos a reflexionar sobre información específica y necesaria para la solución, por ejemplo, cuando están resolviendo problemas matemáticos *repiten activamente* la pregunta del problema y la situación del problema, y no solo resuelven la operación matemática, 3) *variedad del contenido de las tareas*, a pesar de haber observado el tema de fracciones fue posible identificar que se proponen a partir de diversas condiciones, no solo objetos concretos, sino con medidas diversas (longitud, volumen, peso), e incluso en el material para resolver las tareas, 4) en la enseñanza también se observa que se explican *los procedimientos generales* para llevar al éxito a los alumnos, los cuales se organizan en tarjetas de orientación, 5) la solución de tareas en equipo, los alumnos se proponen como objetivo dar respuesta a las tareas, para lo que dialogan entre ellos, preguntan a la maestra y finalmente muestran agrado entre ellos cuando logran dicho objetivo. De esta forma, es posible percibir que el interés cognoscitivo está presente en este tipo de método de enseñanza y durante las clases que la maestra imparte. Aunque, también fue posible identificar la

curiosidad, el afán de saber y el interés cognoscitivo durante las clases y en la evaluación realizada con los alumnos.

En relación con las preguntas que dirigieron este trabajo podemos comentar que el interés cognoscitivo puede formarse cuando en el método de enseñanza se incluyen *los conceptos matemáticos* y no solo definiciones, además, los alumnos necesitan resolver las tareas en las que deben utilizar esos conceptos científicos (relación entre *la actividad intelectual y práctica*), en el caso de las matemáticas, el concepto de número fue identificado.

Si bien, en ambos colegios se identifica el uso de materiales, diversos planos de acción y el trabajo colectivo, es posible percibir que la diferencia principal está en el *contenido matemático*. En el caso del colegio Montessori fue posible identificar la enseñanza de la cantidad y la medida de forma aislada, así como el establecimiento de tareas que favorecen a la curiosidad, mientras que en el colegio Vygotski es posible percibir el concepto de número y la solución de problemas intelectuales. Lo cual fue visto en el análisis de la evaluación dinámica con los alumnos, cuando los alumnos del colegio Montessori recibían la explicación matemática, la relación entre la medida con la cantidad de veces, los alumnos resolvían y se esforzaban por continuar con las tareas, manteniéndose a la expectativa. Aunque, los alumnos continuaban dependiendo del material, y esto engancha al pensamiento a la experiencia sensorial. Es posible suponer que más adelante quizá los alumnos desarrollen el interés cognoscitivo.

Un aspecto positivo de estos métodos es que los alumnos refieren el agrado por las matemáticas, por sus maestras y por el material. Además de que mantienen una situación emocional positiva, las maestras y alumnos no se preocupaban por las calificaciones o por evitar algún tipo de sanción. Estos colegios tienen una área de pedagogía que se encarga de profesionalizar a las alumnas y brindar una guía. Podemos inferir que este acompañamiento con las maestras les favorece para lograr los objetivos establecidos por sus métodos de enseñanza y repercute en su estado emocional.

6. Conclusión

La propuesta de análisis descriptivo del interés cognoscitivo desde la perspectiva del enfoque histórico-cultural realizado en las clases de matemáticas nos permite señalar que la enseñanza puede adoptar el objetivo dirigido hacia el desarrollo tanto de la actividad intelectual como de la personalidad. En el caso de las matemáticas, el concepto de número favorece el desarrollo del pensamiento pero también de la actitud creativa. Por último, consideramos que el método de la maestra del colegio Vygotski es un ejemplo de la amplia posibilidad que tiene el maestro para organizar el desarrollo de los alumnos de forma integral. Este tipo de experiencias pueden incluirse para la propuesta de modelo educativos y para la formación de profesores.

Referencias bibliográficas

AREVALO, E. ¿Cómo enseñan las matemáticas en la escuela primaria? *XIV Conferencia Interamericana de Educación Matemática*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 2015.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. En: DAVIDOV, V; SHUARE, M (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica de la URSS. Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVIDOV, A.; MARKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. En: DAVIDOV, V; SHUARE, M (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica de la URSS. Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVIDOV, V.V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DOMINGUEZ, L. El desarrollo psicológico humano como proceso de continuidad y ruptura: “la situación social del desarrollo”, *Educação y filosofía Uberlândia*, 29 (57), pp. 21-42, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p21a42>.

ELKONIN, D. Hacia el problema de periodización del desarrollo en la edad infantil. En QUINTANAR, L; SOLOVIEVA, Y (Org.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011.

GALPERIN, P. Ya. La formación de los conceptos y de las acciones mentales. En QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, Y. (Comps.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2009.

PADILLA, J.; MEJÍA, M. Factores motivacionales y su relación con el rendimiento académico en alumnos en el nivel primaria. *Revista de estudios clínicos e investigación Psicológica*, 10 (20), pp. 248- 257, 2020.

ROSAS, Y. *Análisis de los métodos de enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación, Universidad Iberoamericana de Puebla, 2019.

ROSAS, Y.; SOLOVIEVA, Y. Trabajo con solución de problemas matemáticos en tercer grado de primaria: análisis en dos escuelas privadas. *Ensino em revista*, 26 (2), pp. 415-436, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v26n2a2019-6>.

ROSAS, Y., SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. La formación de concepto de número: aplicación de una metódica en una institución mexicana. En: TALIZINA, N.; SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. *Enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad*. México: CEIDE, pp.87-105, 2017.

SANCHÉZ, M.; DOPICO, H. El interés como fuerza motivacional, una metodología para el control en la educación física. *Revista digital Argentina*, 11 (98), 2006.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Aprendizaje clave para la educación integral*. México: SEP, 2017.

SOLOVIEVA, Y., GONZALEZ-MORALES, C., ROSAS, Y., MATA, A.; MORALES, A. Resultados de investigación educativa desde el modelo histórico cultural y la teoría de la actividad la Universidad Iberoamericana de Puebla. *Ensino em revista*, 27, pp. 1256-1274, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-4>.

SHÚKINA, G. I. *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. Ciudad de la Habana, Editorial Libros para la Educación, 1978.

TALIZINA, FN. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019.

TALIZINA, N., SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. La aproximación de la actividad en Psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotsky. *Novedades educativas*, 230, p. 4-8, 2010.

TSVETKOVA, L. (1999). *Neuropsicología del intelecto*. La Habana: UAEM.

VYGOTSKI, L. *El desarrollo de los procesos psicológico superiores*. Barcelona: Crítica, 2006.

VYGOTSKI, L. *Obras escogidas*. Tomo 3. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, pp. 105-116, 1984. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822045>.

WEISS, E., BLOCK, D., CIVERA, A., DÁVALOS, A.; NARANJO, G. La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a las prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (81), pp. 349-374.

Recebido em setembro de 2020.
Aprovado em dezembro de 2020.

Potencialización del desarrollo psicológico en adolescentes a través de la representación de su ideal moral en el juego dramatizado

Potentialization of psychological development in adolescents through the representation of their moral ideal in dramatized play

Daniel Rosas Alvarez¹

Claudia Amézquita Rescalvo²

RESUMEN

El presente estudio se configura desde la perspectiva histórico-cultural, teniendo como principales referentes a Bozhovich, Elkonin y Vygotski, quienes caracterizaron a la adolescencia como una edad que presenta como línea de desarrollo general a las relaciones sociales entre coetáneos. Este método psicopedagógico aporta al desarrollo de nuevas cualidades psicológicas como el desarrollo de la autoconciencia, y al establecimiento de objetivos a mediano o largo plazo, construcción de relaciones afectivas entre pares o coetáneos, y al desarrollo de una autovaloración que le permite al adolescente posicionarse en un colectivo de acuerdo a sus intereses y motivos. El objetivo fue favorecer el desarrollo psicológico en adolescentes a través de la representación de su ideal moral en el juego dramatizado. Se utilizó el experimento natural y formativo como parte de una investigación descriptiva. Participaron 8 adolescentes de edades entre los 12 a 16 años de edad. Se realizaron actividades con los adolescentes durante 25 días, cuatro horas al día. Los primeros y los últimos dos días se realizaron actividades de evaluación. Los días restantes corresponden a actividades propiamente de formación: juego de roles,

ABSTRACT

The present study is configured from the historical-cultural perspective, having as main references Bozhovich, Elkonin and Vygotski, who characterized adolescence as an age that presents social relations between contemporaries as a general line of development. This psychopedagogical method contributes to the development of new psychological qualities such as the development of self-awareness, and the establishment of medium or long-term goals, the construction of affective relationships between peers or peers, and the development of a self-assessment that allows the adolescent to position themselves in a group according to their interests and motives. The objective was to promote psychological development in adolescents through the representation of their moral ideal in dramatized play. The natural and formative experiment was used as part of a descriptive investigation. Eight adolescents aged 12 to 16 years old participated. Activities were carried out with the adolescents for 25 days, four hours a day. Evaluation activities were carried out on the first and last two days. The remaining days correspond to proper training activities: role play, self-assessment and other activities that

¹ Profesor del Programa de Maestría en Psicología de la FES Zaragoza, UNAM, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1523-4689>. E-mail: daniel.rosas@zaragoza.unam.mx.

² Representante de la Jefatura de Gobierno de la Ciudad de México, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0895-6288>. E-mail: claudia_a_r15@hotmail.com.

autovaloración y otras actividades que demandaban para su solución la participación en colectivo. Los resultados muestran que se favoreció el desarrollo de la comunicación estrecha entre coetáneos, y con ella el establecimiento de relaciones íntimas personales. Se concluye que la representación del ideal moral mediante la actividad de juego dramatizado favorece el posicionamiento de los adolescentes en un colectivo que les permite desarrollar las neoformaciones psicológicas propias de la adolescencia.

Palabras Clave: Autovaloración. Desarrollo de la personalidad. Relaciones sociales.

RESUMO

O presente estudo configura-se na perspectiva histórico-cultural, tendo como principais referências Bozhovich, Elkonin e Vygotski, que caracterizaram a adolescência como uma idade que apresenta as relações sociais entre os contemporâneos como uma linha geral de desenvolvimento. Este método psicopedagógico contribui para o desenvolvimento de novas qualidades psicológicas, como o desenvolvimento da autoconsciência e o estabelecimento de objetivos de médio ou longo prazo, a construção de relações afetivas entre pares ou pares e o desenvolvimento de uma autoavaliação que permite ao adolescente posicionar-se em um grupo de acordo com seus interesses e motivações. O objetivo foi promover o desenvolvimento psicológico de adolescentes por meio da representação de seu ideal moral em brincadeiras dramatizadas. O experimento natural e formativo foi usado como parte de uma investigação descritiva. Participaram oito

required collective participation for their solution. The results show that the development of close communication between peers was favored, and with it the establishment of intimate personal relationships. It is concluded that the representation of the moral ideal through dramatized play activity favors the positioning of adolescents in a group that allows them to develop the psychological new formations typical of adolescence.

Keywords: Self-assessment. Personality development. Social relationships.

adolescentes com idades entre 12 e 16 anos. As atividades foram realizadas com os adolescentes durante 25 dias, quatro horas por dia. As atividades de avaliação foram realizadas no primeiro e nos últimos dois dias. Os restantes dias correspondem a atividades de formação próprias: dramatização, autoavaliação e outras atividades que exigiram a participação coletiva para a sua resolução. Os resultados mostram que foi favorecido o desenvolvimento da comunicação próxima entre os pares e, com isso, o estabelecimento de relações pessoais íntimas. Conclui-se que a representação do ideal moral por meio da atividade lúdica dramatizada favorece o posicionamento dos adolescentes em um grupo que lhes permite desenvolver as novas formações psicológicas próprias da adolescência.

Palavras-chave: Autoavaliação. Desenvolvimento da personalidade. Relações sociais.

1 Introducción

La falta de recursos económicos y las exigencias sociales para ir al ritmo de la vida moderna, unidos a la soledad y a las frecuentes dificultades para establecer relaciones afectivas duraderas y gratificantes dentro de las sociedades capitalistas son algunas de las causas de las principales dificultades psicológicas en la adolescencia (PINTADO et. al., 2010). De

acuerdo a Balderas (2010), el constructivismo es el enfoque que en las últimas décadas se ha posicionado como principal referente en México para la elaboración de programas y métodos educativos de la educación Secundaria, debido a que, en armonía con el sistema capitalista en el que se ha desarrollado, permite responsabilizar al estudiante como el principal responsable de su aprendizaje, lo cual provoca que a los adolescentes se les dificulte comprender el valor de la comunicación íntima entre coetáneos para el desarrollo social y personal, es decir, para el desarrollo humano (ENKVIST, 2006). El trabajo colaborativo es considerado sólo como un medio para desarrollar aprendizajes y no como un estilo de convivencia que aporta de manera significativa en el desarrollo psicológico de las personas durante la adolescencia (DÍAZ; PÉREZ; CHIRIBOGA, 2018; ENVIKS, 2006). El paradigma histórico-cultural, elaborado por Vygotski (2006) desde una psicología que tenía como objetivo aportar en la configuración de una sociedad socialista, es actualmente una alternativa para la elaboración de propuestas alternativas en la educación de adolescentes.

Bozhovich (1976), discípula de Vygotski, señaló la relación existente entre una deficiente comunicación entre los adolescentes con el abandono escolar y su participación en actos delictivos y de indisciplina social (BOZHOVICH, 1976). Lo anterior llevó a Bozhovich a señalar la comunicación en las relaciones interpersonales como actividad fundamental de desarrollo en esta edad, misma que se orienta a satisfacer en el adolescente la necesidad de ocupar una posición (reconocida) en el colectivo.

Para Bozhovich (1976) el proceso de desarrollo moral no se reduce a la simple asimilación de conocimientos morales, sino a brindar las condiciones dentro del colectivo y el carácter de las interacciones del mismo que favorecen la formación en los adolescentes de motivos socialmente valiosos y de sus correspondientes modos de comportamiento. Bozhovich (1976) demostró que la organización de la opinión social es una de las condiciones más importantes para la asimilación de las reglas y de las formas de comportamiento correspondientes. Además mostró que el ideal del hombre (ideal moral),

adoptado o creado por el adolescente, cuyos rasgos trata de imitar y asimilar, representa un motivo moral constantemente actuante.

A pesar de la relevancia de estos planteamientos, prácticamente no existen estudios empíricos en el idioma castellano elaborados desde la perspectiva histórico-cultural que analicen el papel que ejerce el ideal moral entre coetáneos en el desarrollo del adolescente.

Dentro de los pocos reportes que existen en torno al papel de los ideales morales en la formación de la personalidad desde la perspectiva histórico-cultural, citamos como ejemplo el de Pérez, Vergel y Rodríguez (2007), quienes al estudiar la influencia de la amistad en la formación de cualidades morales en niños de 9 y 10 años, mediante la presentación de ideales (personajes de distintos cuentos de un libro infantil) que expresaran la solidaridad como cualidad a formar, encontraron que en el cumplimiento de las condiciones necesarias para la formación de cualidades morales como la solidaridad, la amistad es una condición favorecedora, en tanto se refleja la colaboración entre los amigos como indicador que posibilita mayor rendimiento, motivación y refuerzo de las valoraciones en torno al ideal. Un aspecto que nos interesa destacar del estudio citado, es que, a pesar de los interesantes resultados reportados, el ideal es seleccionado por los investigadores y no por los participantes, como lo implementamos en nuestra investigación.

Considerando la importancia del drama en el desarrollo de las emociones y afectos (VYGOTSKI, 2000; OLMOS, 2011), en la presente investigación se utilizó la representación del ideal moral a través del juego dramatizado para analizar las posibilidades de formación de nuevas cualidades de la personalidad en los adolescentes. A pesar de que el juego dramatizado es la actividad rectora de la edad preescolar (ROSAS; AMÉZQUITA; CONDE, 2014; CONDE; ROSAS; AMÉZQUITA, 2014; ELKONIN, 2003), se ha señalado desde la misma teoría histórico-cultural su potencial para favorecer el desarrollo psicológico en la edad adolescente (OLMOS; MARTÍNEZ, 2013), siempre y cuando se considere como material principal de representación no los roles sociales, sino las narraciones sociales que se configuran a partir de un ideal moral.

2 Edad psicológica de adolescencia y neo-formaciones

En la teoría histórico-cultural la edad psicológica se caracteriza por la inclusión de la persona en una nueva situación social de desarrollo, la cual exige la aparición de una nueva actividad rectora que garantice el surgimiento de nuevas formaciones psicológicas para que dicha edad sea superada con éxito (BOZHOVICH, 1976, 1979). Cada edad psicológica posee una línea general de desarrollo, sea esta práctica operacional o de relaciones sociales (ELKONIN, 1986). En el caso de la adolescencia, las relaciones sociales son la línea general de desarrollo desde la que se configura como actividad rectora la comunicación profunda entre coetáneos, la cual tiene como finalidad reproducir en las relaciones entre adolescentes las relaciones existentes entre los adultos (TOLSTIJ, 1989). La actividad rectora posibilita el surgimiento de neo-formaciones, de decir, de nuevas cualidades y procesos psicológicos que no existían previamente (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2014). Algunas de las neo-formaciones principales que se espera surjan al final de la adolescencia son: el establecimiento de objetivos propios (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2014), el dominio del mundo interior (VYGOTSKI, 2012), la autoconciencia como conciencia social (TOLSTIJ, 1989; VYGOTSKI, 2006), la estabilidad en la autovaloración y la estabilidad en los ideales (BOZHOVICH, 1976).

3 Objetivo general

Favorecer el desarrollo psicológico en adolescentes a través de la representación de su ideal moral en el juego dramatizado.

4 Objetivos específicos

- Conocer el impacto que tiene la representación del “ideal moral” en el desarrollo de nuevas formaciones correspondientes a la edad psicológica de la adolescencia.

- Desarrollar la autovaloración de cada adolescente a partir de la valoración colectiva.
- Facilitar el posicionamiento de los adolescentes en un colectivo mediante actividades de comunicación y expresión entre coetáneos.
- Favorecer el desarrollo emocional de cada adolescente participante.

5 Preguntas de investigación

- ¿Qué impacto tiene en los adolescentes el trabajar con el “ideal moral” en el desarrollo de nuevas formaciones correspondientes a la edad psicológica de la adolescencia?
- ¿Cómo se favorece el desarrollo de la autovaloración mediante la representación y valoración del ideal moral?
- ¿Cómo se favorece el posicionamiento del adolescente en un colectivo mediante la representación del ideal moral?
- ¿Cómo se favorece el desarrollo emocional en los adolescentes participantes?

6 Método

Se utilizó el experimento natural y formativo (TALIZINA, 2000) como parte de una investigación descriptiva.

6.1 Participantes

En este proyecto se incluyeron 8 adolescentes de edades entre los 12 a 16 años de edad. Se realizó la invitación a participar en el estudio a adolescentes de la comunidad de Jardines de San Agustín mediante la impresión y distribución de carteles. Se les informó que la actividad formaba parte de un estudio experimental. Los adolescentes asistían a distintas escuelas secundarias dentro de la localidad.

Se obtuvo el consentimiento por parte de los tutores de los adolescentes para la toma de fotografías y la publicación del estudio.

6.2 Escenario

El estudio se realizó en el Centro de Atención Psicológica y Apoyo Educativo Histórico-Cultural (CAPAEHC), ubicado en el municipio de Chimalhuacán del Estado de México.

6.3 Instrumentos de valoración e intervención

- Frases incompletas.
- Historias de vida.
- Representación de ideal moral.
- Actividades de comunicación.
- Composiciones.
- Dinámicas conversacionales.

6.4 Instrumentos para la recogida de datos

- Notas de campo.
- Narraciones.
- Fotografías.
- Videos.

6.5 Procedimiento

Se realizaron actividades con los adolescentes durante 25 días, cuatro horas al día. Los primeros y los últimos dos días se realizaron actividades de evaluación. Los días restantes corresponden a actividades propiamente de formación. Durante cada día se utilizaban dos horas para la planeación y una hora para la representación dramatizada del ideal moral. Se utilizaba una hora para realizar otro tipo de actividades que favorecieran la comunicación entre pares. Las fases de la actividad principal (representación de ideal moral) se describen a continuación:

- Se les presentó a los adolescentes una clase interactiva sobre el significado de ideal moral, asimismo se brindaron ejemplos de personajes históricos en el ámbito académico, cultural y social; por último se realizó una actividad creativa donde los facilitadores dieron a conocer sus ideales morales a

manera de ejemplo. Se registró en este primer acercamiento el ideal referido por cada adolescente, permitiendo construir a cada adolescente algún objeto, símbolo o material gráfico que simbolizará su ideal moral, identificando alguna característica esencial de éste (Figura 1). Los ideales morales que expresaron los adolescentes tenían que ver con alcanzar un nivel académico universitario, para poder adquirir así una estabilidad social, económica, y en algunos casos inteligencia; algunos otros tenían que ver con la posibilidad de tener otras oportunidades laborales y lograr establecer relaciones afectivas positivas, ya fuesen de amistad o de noviazgo, configuradas por sentidos de confianza, comprensión y amabilidad con los otros; por último, se identificaron ideales relacionados al deporte que representaban virtudes de constancia, perseverancia, esfuerzo y dedicación para el logro de aquello que algunos tanto buscaban: un reconocimiento social-afectivo. Los ideales expresados en este primer acercamiento fueron la pauta para continuar el trabajo subsecuente.

Figura 1. Clase Interactiva.



Fuente: archivo personal.

- Se les solicitó a los estudiantes el completamiento de frases, orientadas a indagar en el conocimiento y jerarquía de sus motivos. Investigadores realizaron dicho análisis.
- Se les solicitó a los estudiantes una composición escrita a cada alumno sobre lo que ellos deseaban ser de grandes. Se les pidió que la compartieran con compañeros e investigadores. (Figura 2).

Figura 2. Composición sobre el ideal moral.



Fuente: archivo personal.

- Se les pidió a los estudiantes que ellos mismos analizaran por escrito qué tanto se correspondía su composición con su ideal moral. Se les solicitó la entrega de dicho análisis.
- Los investigadores realizaron un análisis de contenido de ambos materiales (frases y composición), preparando a partir de dicho análisis dinámicas conversacionales con los adolescentes. Las dinámicas

conversacionales tuvieron el objetivo de indagar sobre los aspectos más significativos de sus escritos.

- Los investigadores realizaron una narración sobre cada alumno, a partir de lo recopilado en las frases incompletas, composición y dinámicas conversacionales, donde señalaron la jerarquización de motivos de cada adolescente. Concluyendo que la jerarquización de motivos de varios de ellos reflejaban en primer lugar la satisfacción de necesidades afectivas estrechas en su círculo familiar. En otros adolescentes identificamos en primer lugar necesidades relacionadas con el estudio. En otras solamente la oportunidad de incluirse en otros contextos sociales que les permitiesen construir otras oportunidades de un futuro mejor.
- Se les explicó a los adolescentes que cada uno de ellos iba a representar (*en escena cuasi-teatral*) su ideal moral con la colaboración de su equipo.
- Se les orientó en los elementos que debían considerar para la representación dramatizada de su ideal moral: elección de problema o situación social a representar, reparto de personajes, escenas a representar, preparación de material. Se les enfatizó en que la representación debía girar en torno las cualidades identificadas en su ideal moral. Las cualidades que los adolescentes representaron en algunos de estos juegos dramatizados fue la amabilidad, el buen trato a las personas ante algún servicio brindado, el apoyo entre el equipo de trabajo con el fin de resolver alguna dificultad; también se representó la persistencia, la disciplina y el forjamiento del carácter ante una situación difícil a través de la representación de una pelea de box (se representó este juego debido al gran interés de una de las adolescentes en esta disciplina) (Figura 3 y 4).

Figura 3. Juego dramatizado (enfocado en resaltar cualidades del ideal moral de una de las adolescentes).



Fuente: archivo personal.

Figura 4. Juego dramatizado (enfocado en resaltar cualidades del ideal moral de una de las adolescentes).



Fuente: archivo personal.

- Se les solicitó que, posterior a cada representación, realizaran una valoración por escrita, de mínimo cinco renglones, del participante principal (el que ha representado su “ideal moral”). Se les otorgó un esquema que indicaba lo que tenía que contener dicha valoración (descripción de cualidades positivas y negativas).
- El participante principal (que representó su “ideal moral” en determinada sesión) también realizó valoraciones a cada uno del resto de adolescentes.
- Las valoraciones realizadas por todos los adolescentes fueron revisadas antes de ser entregadas a sus destinatarios.
- Se dialogaron en grupo las valoraciones realizadas con el acompañamiento de los investigadores.
- Se les pidió a cada adolescente la elaboración de un escrito de media hoja carta, su sentir respecto a las valoraciones realizadas por sus compañeros.
- A la par de la representación del ideal moral se realizaron otras actividades complementarias orientadas a favorecer la comunicación entre coetáneos.
- Se realizó un grupo de discusión orientado a la reflexión sobre la estructura motivacional de cada adolescente. En él, los adolescentes expresaron la satisfacción obtenida en cada actividad realizada, debido a la oportunidad de compartir intereses con otros y que ayudo a confirmar o construir otras opciones en un futuro cercano con lo que cada uno conoció a través de los otros (Figura 5).

Figura 5. Grupo de discussão y reflexión.



Fuente: archivo personal.

- Al final del curso, se les solicitó a los adolescentes que realizaran una narración sobre su experiencia en las actividades.

7 Resultados de la evaluación inicial

Se identificó que los participantes aún no consolidaban algunas cualidades psicológicas de la etapa escolar menor, como es el comportamiento voluntario, capacidad para el aprendizaje individual teórico. A la mayoría de los participantes aún les resultaba difícil autorregularse ante las exigencias sociales. Mostraban también inestabilidad en sus motivos hacía el estudio y no tenían intereses de estudios profesionales. No había indicios de proyectos de vida, ni a largo ni a corto plazo. En el ámbito social se encontró dificultades en la convivencia con sus coetáneos pues algunos de ellos mostraron personalidades con sentidos de timidez y problemas en establecer relaciones de amistad.

8 Resultados posteriores a la intervención

En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos a partir de las actividades formativas, de acuerdo a las distintas áreas de desarrollo intervenidas.

Tabla 1. Resultados de evaluación inicial y final.

Área de desarrollo	Antes de intervención	Después de intervención
Habilidades de comunicación	Entre los participantes se tiene a adolescentes con mayor habilidad de comunicación interacción interpersonal, otros a quienes se les dificulta más pues prefieren mantenerse aislados o solo callados observando el escenario en que se encuentran.	Como resultado de esta intervención se observó que aquellos adolescentes que no contaban con tantas habilidades de comunicación e interacción social, pudieron sentirse en esa libertad de experimentar o de ser distintos, lo cual impactó en la formación de nuevas actitudes en sus relaciones sociales. Se observó una mejoría en sus habilidades sociales de interacción con sus coetáneos y una mejora de sus relaciones en otros contextos sociales (familiares y educativos).
Establecimiento de relaciones íntimas personales	No cuentan con amistades estables, personas que les brinden esa confianza de poder conversar sobre lo que les sucede y que impacta su estado emocional de manera significativa. Algo característico entre los participantes fue que en su mayoría	En varios de los adolescentes se logró establecer un mayor vínculo de confianza con sus coetáneos, algunos de ellos intercambiaron números telefónicos, se agregaron en sus cuentas de redes sociales para seguir en comunicación. Encontraron en ellos puntos de

	<p>no contaban con una figura paterna, por lo que las madres eran quienes asumían el rol de proveedoras en todo momento, razón que les impedía poder compartir tiempo de mayor calidad y afecto con los adolescentes, configurando en ellos sentidos de abandono y de incompreensión.</p> <p>Algunos de los participantes mostraron poco autocontrol de sus emociones ya que con facilidad se molestaban.</p>	<p>entendimiento y comprensión respecto a sus experiencias y como las vivían.</p> <p>Otro aspecto que se pudo examinar es que también se buscó un mayor acercamiento con las madres de familia, que se diesen esa oportunidad de expresar sus necesidades afectivas, de escucha, de empatía, de entendimiento sobre todo por lo que ellos experimentan en esta etapa de su vida, lo que plantó la semilla para construir nuevos lazos afectivos y modificar aquellas dinámicas que poco favorecen la dinámica familiar.</p> <p>Mejóro su nivel de tolerancia. También se observaron indicadores en el desarrollo de su control emocional, considerando las exigencias del contexto en el que se encontraban.</p>
--	---	--

<p>Comportamiento voluntario</p>	<p>Se observa entre los adolescentes que no existe aún una autorregulación en relación a reglas sociales, pues tienden a no esperar turnos, muestran comportamientos impulsivos, por lo que, frecuentemente, el facilitador debe constantemente regular a los participantes. Lo anterior impacta negativamente en su procesamiento cognoscitivo.</p>	<p>Los avances mostrados por los participantes, evidenciaron una mayor autorregulación de su comportamiento, debido a que entre ellos mismos se regularon para lograr los objetivos de las tareas. Desarrollaron habilidades de interacción social como una escucha activa y comprensiva del otro y la espera de turnos de participación, lo cual es un indicador del desarrollo de su control inhibitorio.</p>
<p>Capacidad para el aprendizaje individual teórico</p>	<p>Entre los adolescentes participantes nos encontramos con aquellos que ya tenían esta cualidad consolidada, mostrando en todo momento curiosidad por el conocimiento. También se detectaron adolescentes que aún no habían logrado consolidarla, pues se observaba que ante actividades que involucraba una actividad de tipo escolar mostraban cierto disgusto o apatía.</p>	<p>Uno de los logros importantes fue que algunos de los participantes lograron encontrar un mayor sentido a la actividad de estudio, pues al utilizar sus experiencias como contenido de la representación, lograron construir nuevos sentidos en relación al aprendizaje. Presentaron mayor disposición antes las actividades de mayor exigencia teórica, y por lo tanto se permitían mayor tiempo de dedicación para el logro de la actividad, ya no se observaba la apatía manifestada al inicio.</p>

<p>Establecimiento de objetivos propios. Proyecto de vida.</p>	<p>En cuanto a este aspecto se determinó que los adolescentes mostraron dificultad para visualizar su vida a un largo plazo, no tenían la certeza de que es lo que querían ser y hacer en un futuro próximo. La escuela la veían como una obligación, expresando que el objetivo de asistir es para “ser alguien en la vida”. Pero en realidad, aún no cobraba un sentido subjetivo prioritario en sus vidas.</p> <p>Algunos de ellos mostraban una actitud de mínimo esfuerzo, según lo que les ofreciera la vida, en algunos se observaba poco interés por el futuro próximo, expresaban sentirse limitados por los padres de familia y por el contexto social.</p> <p>Otros adolescentes si presentaron una proyección a futuro donde el estudio configuraba un gran sentido para el logro de otros objetivos.</p>	<p>Al establecerse lazos de amistad entre los adolescentes que presentaban mayor y menor desarrollo cognoscitivo y afectivo, quienes tenían una mayor claridad de sus objetivos lograron transmitir a los que no la posibilidad de poder empezar a construir esa realidad en sus pensamientos.</p> <p>La representación de sus ideales en el juego de roles favoreció el desarrollo de motivos escolares y laborales que les permitieron establecerse objetivos a corto, mediano y largo plazo.</p>
--	---	---

9 Discusión

Los resultados muestran que la representación del ideal moral, acompañada de la autovaloración y del trabajo en colectivo, favoreció el desarrollo de la actividad rectora propia de la adolescencia, la comunicación estrecha entre coetáneos, y con ella

el establecimiento de relaciones íntimas personales (ELKONIN 1986; BOZHOVICH, 1976), lo cual permitió el surgimiento de neo-formaciones específicas de la adolescencia, tales como el establecimiento de objetivos propios (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2005), la autoconciencia (VYGOTSKI, 2006), la asimilación de normas que rigen las relaciones entre personas, el posicionamiento dentro de un colectivo formado por pares, el reconocimiento de compañeros y la sensibilidad a los intereses y exigencias de sus compañeros (TOLTSTIJ, 1989). Además, las actividades realizadas favorecieron la consolidación de algunas formaciones psicológicas, como el comportamiento voluntario y la compasión, que ya deberían de estar consolidadas desde edades previas (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2014). La actividad de representación dramatizada de su ideal moral contribuyó a formar la regulación consciente de sus actos, la consideración en su comportamiento de intereses, deseos y sentimientos de otras personas, cualidades que lamentablemente no son formadas mediante una educación y enseñanza sin emoción que únicamente enseña a los adolescentes a estudiar y a ser obedientes y disciplinados.

Nuestra metodología brinda una alternativa para el trabajo con adolescentes en asignaturas relacionadas con la formación cívica y ética y la orientación vocacional en aulas escolares, ya que a través de ella es posible trabajar la mayoría de las temáticas que las configuran, lo cual favorece que además de garantizar el desarrollo psicológico se pueda cumplir con objetivos escolares.

Una de las limitaciones de nuestra metodología es que, debido a que la formación de motivos estables necesita un proceso largo de consolidación, no es fácil su adaptación para el cumplimiento de objetivos curriculares que demandan resultados inmediatos.

10 Conclusión

La metodología propuesta es una alternativa a las metodologías constructivistas que no favorecen la autovaloración y la comunicación íntima entre coetáneos. La representación del ideal moral mediante la actividad de juego dramatizado favorece el posicionamiento de los adolescentes en un colectivo que, al ser fuente importante de desarrollo emocional y cognitivo, les permite desarrollar las neoformaciones psicológicas propias de la adolescencia.

Referencias

BALDERAS, G. Las estrategias constructivistas en la enseñanza de la geografía. Tesis de Maestría de la Universidad Veracruzana. México: 2010.

BOZHOVICH, L. El papel de la actividad del niño en la formación de su personalidad. En J. Delval, *Lecturas de psicología del niño. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Madrid: Alianza, 1979.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Cuba: Pueblo y educación, 1976.

CONDE, G.; ROSAS, D.; AMÉZQUITA, C. El juego de roles como medio de prevención del bullying, En PALACIOS, C. Y PINELO, T. *Temas de psicología educativa*. España: Bubok, 2014.

DÍAZ, E.; PÉREZ, I.; CHIRIBOGA, W. Reflexión sobre el trabajo colaborativo desde sus fundamentos pedagógicos y metodológicos. *Revista científico educacional de la provincia Granma*. 14 (1), 205-216, 2018.

ELKONIN, D.B. Sobre el problema de la periodización de desarrollo psíquico en la infancia. En: ILIASOV, I.; LIAUDIS, V. (Comp.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Cuba: La Habana, 1986.

ELKONIN, D. B. *Psicología del juego*. España: Antonio Machado, 2003.

ENKVIST, I. *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2006.

OLMOS, A. La teoría dramático-narrativa de Vigotsky en la educación socio emocional. *Entre maestros*, 11 (38), 20-23, 2011.

OLMOS, A.; MARTÍNEZ, M. *Identidad y Narrativa: Recuperando las voces de adolescentes y docentes*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

PÉREZ, L. D.; VERGEL, E. A. E.; RODRÍGUEZ, G. C. E. La influencia de la amistad en la formación de cualidades morales en escolares cubanos de 9 y 10 años. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 42/1, 2007. Encontrado en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1450Perez.pdf>.

PINTADO, M. Y.; JIMÉNEZ, H. Y.; PADILLA, R. M.; GUERRA, C. J. MIGUEL; ANTELO, C. M. E. Trastornos psicológicos en los adolescentes. Una visión general. *Rev Psicol. Psiquiatr Nino Adolesc*, 9 (1): 11-27, 2010. Encontrado en https://psiquiatriainfantil.org/2010/2010_2.pdf.

ROSAS, D. AMÉZQUITA, C.; CONDE, G. Una propuesta para la prevención del bullying a través del juego temático de roles. *Revista Internacional Magisterio*, 69, 56-60, 2014.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. *Método invariante para la enseñanza de la lectura. Una aproximación histórico-cultural*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2005.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas, 2014.

TALIZINA, N. *Manual de psicología pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí., 2000.

TOLSTIJ, A. *El hombre y la edad*. Moscú: Editorial Progreso, 1989.

VYGOTSKI, L. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2000.

VYGOTSKI, L. *Paidología del adolescente. Obras escogidas IV*. Madrid: Machado Libros, 2006.

VYGOTSKI, L. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas III*. Madrid: Machado Libros, 2012.

Recebido em agosto de 2020.
Aprovado em novembro de 2020.

Construcción de sentidos y significados de la personalidad a través de la alfabetización de adultos

Construction of personality senses and meanings through adult literacy

Juan Carlos Malagón Pérez¹

Gerardo Ortiz Moncada²

RESUMEN

En México, los programas de alfabetización para adultos (INEA, 2011; INEA, 2016) a menudo se remiten a sus implicaciones en la enseñanza, en el aprendizaje y en los recursos didácticos que se ponen en juego para el desarrollo de competencias de lectura y escritura; sin embargo -desde una mirada histórico cultural- los procesos de alfabetización tienen un impacto directo en el desarrollo de la personalidad y de la identidad ciudadana (MALAGÓN, 2020). En este estudio, la personalidad se comprende como la manifestación más alta de la actividad psíquica (VYGOTSKY, 1995), la cual se encuentra en constante cambio por la concatenación en un sistema dinámico de lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo en diversos procesos culturales (LEONTIEV, 1978; BOZHOVICH, 1976; ASMOLOV, 2002) como es la educación. El propósito de esta investigación es analizar -desde una perspectiva vygotskiana- e interpretar los sentidos y significados que se configuran en el proceso de alfabetización en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) acerca de la personalidad de los educandos. Para lograr este propósito, se hace uso de la etnografía y la entrevista como recursos metodológicos que permiten recuperar las experiencias de educandos y educadores dentro de la cotidianidad

ABSTRACT

In México, literacy programs for (INEA, 2011; INEA, 2016) adults are frequently oriented to teaching, learning, or didactics; however, -from a historical-cultural approach- literacy programs have impact on the development of personality and citizenship-identity (MALAGÓN, 2020). Thus, personality is considered as the higher expression of psychological activeness (Vygotsky, 1995), which is constantly changing due to the cognitive, affective and willing integration into a dynamic system towards different cultural processes (LEONTIEV, 1978; BOZHOVICH, 1976; ASMOLOV, 2002) such as education itself. The purpose of this research is to analyze and interpret -from a Vygotskian perspective- those meanings and senses configured throughout the literacy process at National Institute for Adult Education on the personality of students. In order to achieve this purpose, ethnography and interviews are used as methodological resources, since they are useful to recover common life educative experiences of teachers and students. The theme-analysis technique (VAN MANEN, 2003) was used to interpret the information obtained about the senses and meanings of the educative agents involved. The results obtained from the thematic analysis make it possible to

¹ Universidad Pedagógica Nacional, CDMX, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2291-7421>. E-mail: jcarlos_malagon@outlook.com.

² Universidad Pedagógica Nacional, CDMX, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7815-6177>. E-mail: gortizm@g.upn.mx.

educativa. La interpretación de la información se realizó desde la técnica del análisis temático propuesto por Van Manen (2003) logrando la recuperación de los sentidos y significados de los agentes educativos participantes. Los resultados obtenidos del análisis temático permiten identificar el impacto que tiene la alfabetización en el desarrollo de la personalidad, gracias a su carácter comunicativo, de mediación, de representación de la realidad y de intercambio de significados.

Palabras clave: Alfabetización de adultos. Personalidad. Sentidos. Significados.

RESUMO

No México, os programas da alfabetização de adultos (INEA, 2011; INEA, 2016) geralmente se referem a suas implicações no ensino, na aprendizagem ou nos recursos educacionais envolvidos; no entanto - do um abordagem histórico-cultural -, os processos de alfabetização têm um impacto direto no desenvolvimento da personalidade e em identidade-cidadania (MALAGÓN, 2020). Neste estudo, a personalidade é entendida como a manifestação mais alta da atividade psíquica (VYGOTSKY, 1995), que muda constantemente devido à integração do cognitivo, do afetivo e do volitivo em diversos processos culturais (LEONTIEV, 1978; BOZHOVICH, 1976; ASMOLOV, 2002) tal como é a educação. O objetivo desta pesquisa é analisar e interpretar os sentidos e significados configurados no processo de alfabetização do Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA) sobre a personalidade dos alunos.

identify the impact that literacy has on the development of the personality, due to its communicative nature, mediation, representation of reality and exchange of meanings.

Keywords: Adult literacy. Personality. Senses. Meanings.

Para atingir esse objetivo, etnografia e entrevista são utilizadas como recursos metodológicos que permitem recuperar as experiências de alunos e educadores na rotina educacional. As informações foram interpretadas utilizando a técnica de análise temática proposta por Van Manen (2003), obtendo a recuperação dos sentidos e significados dos agentes educacionais participantes. Os resultados obtidos na análise temática permitem identificar o impacto que a alfabetização tem no desenvolvimento da personalidade, devido ao seu caráter comunicativo, mediação, representação da realidade e intercâmbio de significados.

Palavras-chave: Alfabetização de adultos. Personalidade. Sentidos. Significados.

1 Introducción

La personalidad ha sido estudiada desde distintas disciplinas como la psicología y desde ella, se han construido distintas miradas teórico-conceptuales. Dentro de estas miradas se encuentra el psicoanálisis, el cognoscitivismo, el enfoque histórico-cultural, entre otras. Para el caso de este último enfoque, surgido de los postulados de Lev Semenovich Vygotsky, la

personalidad es la máxima manifestación de la actividad nerviosa superior (VYGOTSKY, 1995), la cual se vincula directamente con la conciencia del sujeto y con sus distintas formas de actividad social, además de estar constituida por tres grandes esferas: cognición, afectos y volición (LEONTIEV, 1978). Estas esferas se encuentran íntimamente ligadas de manera indisoluble dentro de los distintos sistemas de actividad del sujeto, lo cual no reduce la posibilidad de conceptualizarlas desde sus particularidades. Desde esta perspectiva, la alfabetización como recurso de movilidad del lenguaje interviene en la configuración de la personalidad dado que a través de ella elaboramos, transmitimos y preservamos las diversas formas de vida cultural e histórica y sus repertorios culturales constitutivos, simbólicos y significativos que son la base del contenido que, a partir de nuestras relaciones sociales, interiorizaremos para elaborar representaciones de la realidad, dotarlas de sentido y significado y formar nuestros sistemas funcionales como la personalidad (MALAGÓN, 2020).

1.1 La esfera cognoscitiva de la personalidad

La esfera cognoscitiva es una elaboración compleja e integral que se constituye mediante las relaciones interfuncionales de los reflejos que componen a la conciencia que no podrían ser ni meramente reflexológicos ni meramente culturales (VYGOTSKY, 1995). En este sentido, Smirnov et al (1997) nos advierte que los distintos procesos cognoscitivos encuentran su base material en el sistema nervioso, mientras que la fuente de su contenido se encuentra en la experiencia histórico-cultural; esto permite comprender que tanto la memoria, la atención, la senso-percepción, el lenguaje, entre otros, no son procesos superiores per se, sino que encuentran diversos momentos de sofisticación y complejización conforme el sujeto se encuentra activo en su entorno y se enriquece de diversas experiencias de los más variados contextos. Estos procesos le confieren a la personalidad la capacidad primaria de autorreferirse, autorregularse, monitorearse y monitorear su entorno (NEBILYTZIN, 1983), para de manera secundaria identificar sus necesidades

primarias (fisiológicas) y secundarias (sociales), y con ello generar los motivos como detonante de la actividad (GALPERIN, 1992a; LURIA, 1995).

1.2 La esfera afectiva de la personalidad

La esfera afectiva requiere primero apelar a su componente básico que es la emoción, la cual a su vez está compuesta por factores neurofisiológicos y bioquímicos, conductuales expresivos y cognitivos experienciales (MOLTÓ, 1995). Estas emociones al desarrollarse en sistemas de actividad diversos, generan un contenido significativo-subjetivo constituido mediante la internalización personalizada de la experiencia histórico-cultural. Esta experiencia objetivizada hacia otras personas, situaciones y relaciones es lo que conforma la afectividad (ASMOLOV, 2002). Para Vygotsky (2004) esta experiencia recibe el nombre de *perezhivaniye*, refiriendo al proceso de internalización y significación subjetiva de la emoción en situación social; esta aportación resulta fundamental para comprender que los afectos y las emociones no son abstracciones individualizadas, ni mucho menos constituyen actos de contemplación y atribución de estados internos per se, sino que son componentes y resultado de la actividad compleja integral que se da entre los procesos fisiológicos y los procesos histórico-sociales del sujeto (BOZHOVICH, 2009; ASMOLOV, 2009).

1.3 La esfera volitiva de la personalidad

La esfera volitiva se caracteriza primordialmente por permitir a la personalidad el logro de metas y objetivos (LEONTIEV, 2005a). Para que esto suceda, deben darse en primera instancia una situación de por lo menos dos opciones o alternativas, entre más amplio sea el espectro desde la simple saliencia de estímulos hasta planes a futuro, mayor complejización adquirirá la esfera volitiva (ZEIGÁRNIK, 1981; ASMOLOV, 2002, 2009). Estas alternativas serán sometidas a procesos de valoración de las necesidades, los motivos y las acciones requeridas, tanto por su temporalidad como por su espacialidad (marco de la situación) para poder alcanzar el objetivo propuesto (LEONTIEV, 2005a).

Eventualmente -luego de haber realizado la elección- se deriva la consecución del plan de acción, ya sea programado y cumplido sin variaciones o ya sea ajustado por los cambios internos o externos que la situación demande. Una vez logrado el objetivo, los motivos se ajustan ya sea por el cumplimiento de dicho logro o integrándose a nuevos motivos de acción. La esfera volitiva le permite a la personalidad establecer diversos vínculos poli-motivacionales para orientarse hacia diversas acciones en distintos momentos y situaciones (LURIA, 1976; LEONTIEV, 1969; SHELDON et al, 2018).

1.4 El carácter social de la personalidad

La integración de lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo requiere cambios constantes, esto hace de la personalidad un sistema dinámico-integral (GONZÁLEZ; MITJÁNS, 1999), cuya comprensión es posible a través de la relación entre las distintas categorías que la definen y los comportamientos que le consiguen. A diferencia de las corrientes psicológicas humanistas, cognitivas y conductistas, la psicología histórico-cultural no se declina por el descubrimiento de su desarrollo en lo interno o únicamente por los estímulos externos, sino que, plantea que el sujeto como personalidad es una construcción de sus relaciones sociales y que su actividad mental no se lleva a cabo de manera aislada e individual (VYGOTSKY, 1995; BOZHOVICH, 2009; ASMOLOV, 2009). Por el contrario, éstas adquieren su funcionalidad a través de la relación dialéctica entre los aspectos biológicos y los histórico-sociales, lo cual permite que la personalidad elabore, oriente y regule el comportamiento del sujeto (ORTIZ; MARTÍNEZ, 2003; MALAGÓN, 2020).

Desde el enfoque histórico-cultural, la personalidad posee una naturaleza social, así es posible estudiarla no como una esencia espiritual, sino como un producto del desarrollo histórico-cultural (BOZHOVICH, 1976). Esto significa que el sujeto como personalidad es una construcción histórico-cultural de sus relaciones sociales con el entorno en el que se desenvuelve, esto es, el sistema orientativo de sus acciones no encuentra sus bases en lo interno del sujeto sino en sus relaciones sociales y en el desarrollo de su sistema de actividades (RUBINSTEIN, 1963; LEONTIEV, 2005b).

De esta manera, es posible considerar que la personalidad no es algo preexistente, sino que se gesta en su actividad (LEONTIEV, 1978). Al respecto resulta fundamental mencionar que la actividad psíquica, desde esta mirada histórico-cultural, cuenta con dos acepciones que en castellano no podrían ser traducidas literalmente dadas las distinciones morfológicas respecto al ruso: **активность-деятельность** (aktivnost-deyatelnost). La primera hace referencia al acto conductual observable, mientras que la segunda hace referencia a una procesualidad constante del contenido social que se subjetiviza, lo cual encuentra su base en la actividad psicofisiológica compleja (ORTIZ; CRUZ; LEURS, 2017).

1.5 La relación entre la personalidad y la conciencia.

Dado que una condición primaria que determina la formación de la personalidad, es el lugar que el sujeto ocupa en el sistema de las relaciones sociales y la actividad que en el mismo cumple (BOZHOVICH, 1976, 2009), es posible plantear que el enriquecimiento de las experiencias vividas determina su conciencia en tanto sujeto de acción y no sólo de percepción de la realidad (Marx, 1962).

Esta relación entre personalidad y conciencia se genera porque los modos de vida de la comunidad enriquecen los repertorios culturales que constituyen el contenido de la actividad psíquica (**деятельность**); además porque el sujeto desarrolla un conjunto de funciones y procesos psíquicos con los que interactúa en su entorno, lo cual complejiza y sofisticada su relación con el mundo a través de la generación de los más variados sistemas de actividad (PETROVSKY, 1985); finalmente, porque el sujeto tiene un papel activo en el que se ponen en juego las interacciones entre su actividad psíquica (**деятельность**) y los roles sociales que desempeña a través de una serie de acciones (**активность**) que vinculan el mundo interno del sujeto con el mundo externo socialmente mediado (LEONTIEV, 2005a) y que le permiten al sujeto la elaboración de diversos sentidos y significados (VYGOTSKY, 1995).

Cabe destacar, como propone Leontiev (1978) y Bozhovich (1976, 2009), que el significado al entrar al terreno de la conciencia individual, no pierde su contenido objetivo, esto es, en este terreno de la conciencia individual se

encuentra lo que el “yo” piensa, conoce, comprende y concibe sobre un determinado fenómeno o sobre una determinada situación (ASMOLOV, 2002), lo cual podría no coincidir plenamente con el significado consensuado socialmente, permitiendo la construcción del sentido como apropiación personal de significados. Leontiev (2005b) y Bozhovich (1976) argumentan que no se trata de buscar una contradicción entre lo lógico y lo psicológico, sino que esto va en función de la diferencia entre “lo general de lo único, de lo individual”.

1.6 Personalidad y educación

Al analizar los postulados realizados por Vygotsky en la construcción de la psicología histórico-cultural, González y Mitjás (1999) y Pasqualini y Martins (2015) mencionan que la educación comúnmente es concebida como un proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es cierto en tanto existe una persona que sabe o conoce algún tema, el manejo de algún artefacto o herramienta, alguna práctica cultural, etc. y otra persona que se encuentra con la necesidad o con el motivo para aprender, adquirir o apropiarse de dicho conocimiento; sin embargo, esa acotación de educación solamente toma sentido para el análisis de su estructura. Si nos trasladamos a un análisis procesual de la educación, entonces encontramos que -en la relación enseñanza-aprendizaje- se construye un puente entre quien enseña y quien aprende, ese puente puede estar colmado de muchas condiciones, pero aquella que resulta más importante es la comunicación (JOLIBERT; SRAÏKI, 2009). Desde esta óptica, el puente debe estar constituido por un flujo de significados entre quien enseña y quien aprende, con el fin de que las necesidades y motivos de apropiación cultural emerjan y así la educación se convierta en un proceso intersubjetivo y socialmente mediado. Si lo estructural y lo procesual arriba mencionado se trasladan a un plano funcional de la educación, podremos apreciar que el proceso de enseñanza-aprendizaje permeado por la comunicación cumple una labor social fundamental: la promoción de las distintas esferas y relaciones de la personalidad (DUSAVITSKII, 2003). Esto es, el fin último de la educación es el desarrollo de la personalidad en contextos y situaciones socialmente

enriquecidos (GONZÁLEZ; MITJÁNS, 1999), a través de un flujo de significados que permitirá el desarrollo de una actividad psíquica (деятельность) más compleja (MALAGÓN, 2020).

1.7 Personalidad y alfabetización

Los procesos y funciones educativas no podrían tener configuraciones, cambios ni transformaciones trascendentales sin la alfabetización como mediador para la elaboración, transmisión e ideal permanencia de las estructuras culturales, simbólicas y significativas del entorno y su interiorización personalizada. En este sentido, el lenguaje juega un papel fundamental no sólo por su función central que es la comunicación, sino que además el lenguaje es el principal mediador para los procesos de interiorización (VYGOTSKY, 1999), desempeñando funciones psicológicas complejas como son la materialización del pensamiento, la abstracción de la realidad, la regulación de la conducta, la direccionalidad de la actividad psíquica, entre otras (TSVÉTKOVA, 1977).

En este sentido, la alfabetización como proceso de sistematización y conciencia de la lengua a través de sus formas gráficas, no sólo encuentra lugar en la escuela como un proceso educativo formalizado institucionalmente sino que también tiene una dimensión fuera de ello y ésta es la que, en la cotidianidad educativa a través de la movilidad de los símbolos, los signos, los sentidos y significados construidos sobre el entorno y “fuera” de sus estructuras sistematizadas también dota de elementos a los sujetos para realizar representaciones sobre su realidad y configurar una conciencia colectiva e individual desde este espacio que Galperin (1992a) denomina conciencia lingüística.

Esta conciencia lingüística no sólo se gesta en el estudio gráfico de la lengua, sino que toma mayor relevancia para la personalidad cuando trasladamos la lectura y la escritura a formas de actividad humana más complejas; id est, cultura escrita y cultura lectora (JOLIBERT; SRAÏKI, 2009; CASSANY, 1993). De esta forma, la alfabetización permite -mediante la adquisición y el desarrollo de la cultura de lectura y de escritura de un sistema alfabético que representa la lengua

de un determinado entorno- elaborar de la realidad circundante representaciones, conceptos, sentidos y significados, así como, una gama de conocimientos sobre ella.

Entonces el papel de la alfabetización no es dotar al sujeto de una serie de estrategias mecánicas de codificación y decodificación de textos a través de la lectura y escritura, sino posibilitar el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas entendidas como recursos, como operaciones mentales, como sistemas de conocimientos-saberes, y como puentes para apropiarse de las particularidades de la realidad que desea comprender. Lo anterior se gesta a través de la palabra (VYGOTSKY, 1999) de manera integral y compleja para el acceso representacional de su entorno (ORTIZ; CRUZ; LEURS, 2017), y para la elaboración y constante reformulación de sus conceptos, significados, sentidos y motivaciones que constituirán las diferencias individuales de su personalidad dentro de sus sistemas de actividad y que fortalecerán las prácticas culturales en las que el sujeto se ve involucrado (PETROVSKY, 1985).

Finalmente, debemos decir que la personalidad, como construcción constante del desarrollo histórico-cultural del sujeto, se encuentra ligada sobre todo en sus funciones afectivas estrechamente con la alfabetización y con su dimensión de conciencia lingüística toda vez que como Gramsci, citado en Freire y Macedo (1989) nos dice que ésta es un concepto y práctica social que se encuentra vinculada históricamente a las formas y modos mediante los que se configura el conocimiento y las relaciones de poder que podrían entenderse como la construcción de los modelos de civilización que son referentes del entorno en los que se desenvuelve el sujeto. Es decir, a la construcción tanto de esos aspectos que constituyen al entorno como a las posibilidades que mediante la lectura y la escritura tiene el sujeto para realizar representaciones conceptuales de su realidad y a partir de ello, elaborar un sistema de conocimientos, motivos y emociones que serán dotadas de una carga afectiva a partir de los sentidos y significados que tengan para sí mismo y que pondrá en juego en la construcción de su identidad y en el ejercicio de su ciudadanía (BOLÍVAR, 2007).

1.8 Alfabetización para adultos en México

En México, los últimos años la alfabetización ha sido un tema de atención primordial, especialmente desde que la UNESCO planteó la posibilidad de reducir en América Latina el índice de analfabetismo a 4 puntos porcentuales entre el 2012 y el 2014 (INEA, 2016). La primera Campaña de Alfabetización que se implementó como estrategia en este país fue conducida por José Vasconcelos en 1921, propuso la apertura de escuelas nocturnas y misiones culturales que consistían en seleccionar a un maestro de misiones culturales que asistiera a las comunidades indígenas y centros rurales para elegir a personas que pudieran participar como maestros en sus comunidades y alfabetizar a sus coetáneos (SANTIAGO, 1973; GÁMEZ, 1993 citados en INEA 2016.). Lázaro Cárdenas durante su gestión presidencial implementó La Campaña de Alfabetización y la Campaña Nacional de Educación Popular siendo esta última su principal estrategia para abatir el analfabetismo a partir de 1937 (INEA, 2016). Por su parte, Torres Bodet implementó dos campañas, la primera, durante el periodo en que fue Secretario de Educación de 1943 a 1946 y la segunda durante los años 50.

Esta replica de estrategias sobre las Campañas de Alfabetización continuó hasta 1980, año en el que se propone la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y su culminación en 1981 (INEA, 2011). Este Instituto se creó con el propósito de continuar combatiendo el analfabetismo y extender la estrategia para combatir el rezago educativo en materia de educación básica en los años posteriores. De este modo, se han gestado Campañas contra el Analfabetismo como parte de la estrategia política de los distintos procesos gubernamentales consecuentes (INEA, 2011), siendo la última, la Campaña Nacional contra el Analfabetismo y el Rezago Educativo 2014-2018.

2. Método

2.1. Pregunta de investigación

¿Cómo se configuran los sentidos y significados en el aula en torno a la personalidad a través del proceso de alfabetización en el INEA entre Asesores Educativos y Educandos?

2.2 Propósito general

Analizar e interpretar los sentidos y significados en torno a la personalidad que configuran Asesores Educativos y Educandos a través del proceso de alfabetización en el INEA.

2.3 Propósitos específicos

Recuperar mediante registros de campo los sentidos y significados que configuran sobre la personalidad Asesores Educativos y Educandos en el Círculo de estudio durante el proceso de alfabetización en INEA.

Analizar por medio de la entrevista los sentidos y significados que configuran sobre la personalidad Asesores Educativos y Educandos en el proceso de alfabetización en INEA.

Interpretar mediante el análisis temático los sentidos y significados que configuran sobre la personalidad Asesores Educativos y Educandos en el proceso de alfabetización en INEA.

2.4 Escenario y participantes

Se seleccionaron tres círculos de estudio del Instituto Nacional de Educación para Adultos en el Estado de México.

Los participantes fueron 3 asesores (profesores del INEA) y 20 educandos (adultos que estudian en el INEA).

2.5 Procedimiento

Fase 1. Ingreso a la comunidad

Fase 2. Registros observacionales en los Círculos de Estudio

Fase 3. Entrevista

Fase 4. Análisis temático de las voces de los participantes.

3. Análisis Temático

En este apartado haremos uso de la técnica análisis temático para interpretar lo compartido por los participantes. Su propósito consiste en recuperar lo significativo de las experiencias en forma de temas a partir de la observación de los fenómenos en que se construyen (VAN MANEN, 2003). Es de gran utilidad para adentrarnos desde una postura descriptiva e interpretativa a la comprensión de estos elementos significativos de dichas experiencias. En este caso específico se recuperan aportaciones teóricas acerca de la personalidad y elementos significativos de las experiencias compartidas por los participantes en torno a los cómo se configuran dentro del proceso de alfabetización en el INEA los sentidos y significados sobre la personalidad. Los elementos que se recuperan en forma de temas son:

- El desarrollo histórico del sujeto y la personalidad.
- La importancia del aprender a leer y escribir la realidad circundante.
- El impacto del estudio en el desarrollo de la personalidad.
- La relación entre la cultura, la educación, el aprendizaje y la personalidad
- El sesgo de la importancia de la educación y sus propósitos.
- La mirada desescolarizada de la alfabetización y su impacto en la personalidad.

A continuación, damos inicio a nuestro análisis en el siguiente apartado recuperando lo que nos comparte la Asesora 1 acerca de la personalidad.

3.1 El desarrollo histórico del sujeto y la personalidad

-La personalidad es única en cada persona y es irrepetible, no podemos ser los mismos siempre y no podemos ser iguales a otros siempre, la personalidad es ser único, no sé.-

La personalidad no es una función que siga un patrón de desarrollo que culmine en una determinada etapa de maduración que se manifieste bajo una lógica biológica general como la etapa de la niñez, la pubertad o la senectud Asmolov (2002). La psicología histórico-cultural enfatiza que es una función psicológica superior que se desarrolla y transforma constantemente en los

sistemas de actividad en los que se desenvuelve el sujeto (LEONTIEV, 1978, 2005a; BOZHOVICH, 2009) lo que pone a la luz la importancia de recuperar en qué sentidos somos únicos y en qué sentidos somos lo mismo que los otros con respecto a nosotros mismos (VYGOTSKY, s.f. a) con unicidad y especificidad (GIMÉNEZ, 2007). Vygotsky (s.f. b;) argumenta que la actividad mental del sujeto sólo es posible a partir de la interrelación que existe entre el entorno y él. En esta interrelación, el sujeto va configurando sus pensamientos, sus emociones, sus actividades, sus representaciones de la realidad, sus cosmovisiones culturales e históricas, motivos y motivaciones (VYGOTSKY, 2004; MOLTÓ, 1995) sólo a partir de que va aprendiendo a leer las distintas representaciones de la realidad, la diversidad de vida cultural (TSVÉTKOVA, 1977) y de la interrelación compleja que se da entre los procesos biológicos de su actividad nerviosa y los procesos histórico-culturales, es decir, del metaproceso en el que se concatenan dichos procesos en él (NEBYLÍTZIN, 1983).

Desde otro punto de vista, la Asesora 2 nos comenta sobre la personalidad: - *La construyes a lo largo de tu vida desde que eres un niño y la puedes ir modificando, cambiando o mejorando en el transcurso de tu vida, yo lo concibo de esta forma.-*

La personalidad como función psicológica superior integral y compleja, es un proceso que se verá siempre enriquecido por las relaciones dialéctico-materialistas que el sujeto lleva a cabo durante su desarrollo histórico-cultural (BOZHOVICH, 1976; GONZÁLEZ, 1985) y por los recursos significativos y simbólicos que se construyen en los espacios de interacción familiares, sociales y educativos (GONZÁLEZ; MITJÁNS, 1999; GALPERIN, 1992b) en los que se desenvuelve. El lenguaje juega un papel fundamental dado que es un elemento que se encuentra en todo momento presente en el desarrollo del sujeto (VYGOTSKY, 1995), empero, debemos puntualizar que, en un primer momento, los vínculos que establece en la infancia con la madre son directos y emocionales, posteriormente, cada uno de ellos se encuentra representado por el lenguaje o, mejor dicho, a partir de que le va siendo posible poner en juego por sí mismo el lenguaje. Esto le permite enriquecer su experiencia, desarrollar nuevas formas de comportamiento y nuevas formas de organización de su actividad mental (LURIA, 1984; ASMOLOV, 2009).

Desde el inicio del desarrollo podemos ver que se ponen en juego procesos de alfabetización en los ambientes familiares y extraescolares (TEBEROSKY; SOLER, 2003) pues los procesos de lectura y escritura de la realidad que ejecuta la madre son el punto de partida para compartir la experiencia humana al sujeto en sus primeras etapas del desarrollo y en el ulterior. Es mediante este proceso que se comienzan a elaborar las bases de su actividad mental y las de los procesos histórico-sociales que le permitirán comenzar a interactuar con el entorno (VYGOTSKY, s.f. a; ASMOLOV, 2002), comprender su realidad circundante, enriquecer su experiencia y elaborar sus motivos y motivaciones (GONZÁLEZ; MITJÁNS, 1999).

3.2 La importancia del aprender a leer y escribir la realidad circundante

La Asesora 1 enfatizaba el valor del conocimiento al hablar del por qué considera que es importante aprender a leer y escribir en el siguiente comentario: *-Es una parte fundamental porque de ahí se desprenden muchas cosas para desarrollarse como persona. Tomo mucho de ejemplo a la educando porque ahora ve otras cosas, lee más y a sus 50 años tal vez ya considera que es muy importante preguntar y preguntarse. El hecho de aprender a leer y comprender lo que está leyendo hace que su necesidad de conocimiento sea mayor, por ejemplo, quiere saber del universo, quiere saber de los planetas y de cosas que a lo mejor no tenía tan enfocadas o tan conocidas.-*

González y Mitjás (1999) y Rubinstein (1963) declaran que existe una relación indisoluble y necesaria entre los conocimientos y el desarrollo de la personalidad. Este conocimiento que puede ser comprendido como la experiencia humana que se ha construido de la interacción histórica del sujeto con el entorno (VYGOTSKY, 1995; LURIA, 1984, 1976) se pone en juego en las relaciones activas y de comunicación que establece con el mismo y con sus coetáneos (PASQUALINI; MARTINS, 2015). En dichas relaciones se dan procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen impacto en el desarrollo de la personalidad y en los que se hace fundamental la participación activa tanto de quienes enseñan como de quienes aprenden.

Tales procesos que se han estandarizado bajo una lógica tecnicista perfeccionista y mecanicista (BOURDIEU; PASSERON, 1996; GONZÁLEZ; MITJÁNS, 1999) que delinea ciertos roles separados en el proceso de enseñanza del proceso de aprendizaje, son procesos que desde la perspectiva de la psicología histórico-cultural se conectan en el guión que representa este puente de comunicación profunda de sentidos y significados de las individualidades cotidianas, sociales, culturales e históricas de educadores y educandos, de padres de familia e hijos etc. (MALAGÓN, 2020) esto nos permite ver que el desarrollo psicológico y el de la personalidad, no sería posible sin estos procesos complejos de actividad y de relaciones sociales (ORTIZ; CRUZ; LEURS, 2017). Por consiguiente, Luria (1984) plantea que no sólo resulta fundamental definir la naturaleza de las funciones psicológicas superiores sino también seguir meticulosamente los procesos complejos mediante los cuales el sujeto a partir de la construcción de sus relaciones sociales a través de la palabra, va formando comportamientos complejos.

3.3 El impacto del estudio en el desarrollo de la personalidad

La Asesora 2 comparte lo siguiente acerca del impacto que tiene en la personalidad de los Educandos el estudiar en INEA: *-Se conciben como personas capaces de poder expresarse y como alguien que ya no va a tener miedo de hablar o de acercarse con otra persona porque asumen que pueden expresar su opinión y conocen aspectos que antes no sabían o por lo menos no tenían acceso a ello.-*

Por su parte, la Educando 2 comenta lo siguiente acerca de si ha notado algún cambio en ella antes de estudiar y después de estudiar: *-Ahora que volví a retomar mis estudios me siento diferente porque me he dado cuenta que soy capaz de hacer muchas cosas, soy capaz de desenvolverme más ante la gente, cuando luego platico con las personas de repente como que no entendía las cosas que me estaban explicando y ahorita ya con mi hija que está estudiando la preparatoria le entiendo más a lo que me explica y a sus trabajos.-*

Luria (1984) enfatiza sobre la actividad mental lo siguiente: “El niño, al hacer suyas todas las técnicas principales de relación que le proponen los adultos, llega a ser capaz de modificar activamente el medio que actúa sobre él;

el niño, al utilizar el lenguaje para su uso personal, altera la fuerza correspondiente de los estímulos que actúan sobre él y adapta su comportamiento a las influencias así modificadas.” (p. 16)

En cuanto al impacto de la alfabetización de adultos en el desarrollo de la personalidad, tendríamos que preguntarnos ¿Qué tan desarrollado se encuentra este principio de la actividad mental del que nos habla Luria cuando existe una tendencia mayor a repetir y reproducir ciertas pautas de comportamiento en la vida adulta? González y Mitjans (1999) comentan que existen dos niveles de regulación de la personalidad: a) el nivel de normas, estereotipos y valores y; b) el nivel consciente volitivo. Con respecto al primero, arguyen que el sujeto da poca movilidad a la información que le llega del entorno en el que se desenvuelve porque durante su desarrollo histórico fue aprendiendo a hacerse más consciente de esos patrones que le enseñaron a reproducir que de aquello que va sucediendo en el entorno y que es posible mirar desde otras perspectivas históricas y culturales. Sobre el nivel consciente-volitivo mencionan que el sujeto da mayor movilidad a la información proveniente del entorno y a su sistema de conocimientos, resignificando, a través de un proceso de evaluación, su comportamiento y su sistema de actividades en función de esas otras perspectivas de la cuales se hace consciente a partir de que es capaz de insertarse en los fenómenos en los que se va suscitando la cotidianidad.

La cuestión es, si aquel principio de la actividad mental del que nos habla Luria (1984) se encuentra oculto en la consciencia de reproducir pautas de comportamiento, entonces la configuración de la personalidad tendrá poca movilidad, siempre estará en constante desarrollo, pero limitada a esta forma de consciencia. Por lo tanto, la alfabetización debe ser un proceso que nos permita leer, adentrarnos a y comprender esas distintas miradas que se construyen sobre la realidad circundante (FREIRE; MACEDO 1989; FERREIRO, 2002) para reorientar de manera dinámica nuestro sistema comportamental y nuestro sistema de actividad (LEONTIEV, 1969; GONZÁLEZ 1985).

3.4 La relación entre la cultura, la educación, el aprendizaje y la personalidad

En otro orden de ideas, la Asesora 4 comenta lo siguiente sobre la personalidad: *-Yo llamo que sería una evolución de pensamiento porque ya no soy la misma de aquellos tiempos. Tengo nuevas cosas, complemento lo que aprendí con lo que está en mi entorno.-*

Desde esta perspectiva de la psicología dialéctica debemos enfatizar que referirnos a la evolución del pensamiento es comprender que su formación, el lenguaje, la actividad mental, la elaboración de un sistema de conocimientos, la posibilidad de apropiarse de la realidad a través de la elaboración de representaciones, configurar motivos y motivaciones, así como orientar su sistema comportamental, se encuentra en la relación metaprocesual que emerge de la integración compleja de las funciones del sistema nervioso y del desarrollo histórico-cultural del sujeto, lo que posibilita la construcción de una vida activa social, de una vida cultural y de una vida histórica (VYGOTSKY, s.f. b; SMIRNOV et. al, 1997; PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Por otro lado, la Asesora 2 comentó lo siguiente con relación a cuáles considera que son las características de la personalidad: *-Creencias, carácter, preferencias, educación, familia, creo que sería eso. Pienso que se manifiestan en la forma en que habla y cómo se expresa el sujeto.-*

Asimismo, la Asesora 4 comentó: *-La cultura, el aprendizaje, lo que te rodea, digamos el ámbito familiar, el ámbito pues hasta político, para mí la personalidad es muy importante para poder desarrollarme. Todo lo que tenemos alrededor nos complementa, bueno, siento que así es, que todos nos complementamos.-*

Ambas participaciones nos invitan a reflexionar acerca de la diferencia entre la noción de individualidad en el sujeto y la noción de lo social en el sujeto. Rubinstein (1963) plantea que un sujeto es individualidad dado que posee un conjunto de aptitudes, características y mecanismos biológicos que le son únicos e irrepetibles y social toda vez que es personalidad, esto es, de manera consciente determina su actitud hacia lo que le rodea, en la medida en que es activo con respecto a sus sistemas de actividad y a sus relaciones sociales y cada

vez menos neutral, indiferente y pasivo con respecto a lo que se encuentra y sucede en el entorno en el que se desenvuelve. Su actividad mental y sus funciones psicológicas superiores no podrían desarrollarse sin la alfabetización como mediador para la elaboración de las cosmovisiones culturales, sus repertorios constitutivos, sus estructuras simbólicas y significativas y como proceso complejo de formación de una serie de recursos psicológicos que le permitan comprender aquello que sucede en el entorno en el que se desenvuelve desde distintas perspectivas, transmitir sus riquezas culturales, conocimientos e historia y transformar, a partir de un ejercicio de resignificación mediante la lectura de su realidad circundante, las distintas esferas de su entorno participando activamente (CASSANY, 1993; JOLIBERT; SRAÏKI, 2009).

3.5 El sesgo de la importancia y los propósitos de la educación

La Educando 4 comparte lo siguiente sobre la importancia de aprender a leer y escribir: *-Pienso que es lo mejor. Mis papás cuando era pequeña nunca me quisieron mandar a la escuela decían que las mujeres no tenemos derecho a los estudios más que a trabajar, nada más. Desde que tengo uso de razón, ¿qué será?, desde los tres, cuatro años, andaba en la calle vendiendo paletas de hielo, vendiendo dulces, lavando trastes, o sea, hacía actividades que, pues no me correspondían, yo lo que quería era estudiar y nunca tuve la oportunidad de hacerlo. Me casé y quise que mis hijos tuvieran estudios, pero tampoco lo supieron aprovechar, se quedaron todos con la secundaria. Después sentí que ya era demasiado grande para aprender, que ya para qué lo hacía, papeles ya no necesitaba porque ya no iba a emplearme en ninguna parte, sin embargo, no me había dado cuenta de que yo con mis hijos nunca participé en sus tareas, los dejé a la deriva, o sea, yo los mandaba a la escuela, los veía que estudiaban y hacían su tarea, pero yo no participaba con ellos ¿Por qué? Pues porque yo no sabía. –*

La Educando 3 comenta lo siguiente sobre el por qué considera que es importante estudiar: *-Porque muchas personas cuando no tienen carrera los tratan menos. A mí me ha pasado que me humillaban por medio de que no tenemos estudios.–*

Podemos ver que la educación se ha pensado ajena a la cotidianidad, como un proceso que permite más la adquisición de un “valor personal mayor al de los otros” que como un proceso que nos permite construir espacios de interacción y herramientas para comprender y transformar el entorno en el que nos desenvolvemos (SKLIAR, 2007). Estas pautas comportamentales condicionantes de las que nos hablan ambas participantes, no son una construcción de sus propias formas de pensar o de eso a lo que llaman “cada cabeza es un mundo” tales miradas son una construcción socio-histórica (BOZHOVICH, 1976; DUSAVITSKII, 2003) que se ha delineado mediante una serie de prácticas pertenecientes a un modelo de civilización con una visión de vencidos (FANÓN, 1963).

González y Mitjás (1999) mencionan que existen dos formas de orientación del sujeto: a) orientación activa-transformadora y; b) orientación pasivo-descriptiva. Un sujeto que se encuentra en el nivel de orientación activa-transformadora será partícipe de su propio proceso de aprendizaje, dicho proceso es puesto en juego en el sistema de actividades que el sujeto realiza dentro y fuera de la escuela. Al hacerse consciente de esto, es activo en cuanto a la individualización y resignificación de la información proveniente del entorno en la medida en que sus necesidades dejan de ser vinculadas a la reproducción de pautas de comportamiento. El sujeto que se encuentra en el nivel de orientación pasivo-descriptiva no es partícipe de su proceso de aprendizaje, desarrolla una forma de consciencia de reproducción de pautas comportamentales. No mira otras perspectivas implicadas en su cotidianidad y sólo pone en juego la información relacionada con esas formas de reproducción de comportamientos que ha aprendido. Pensamos que resulta fundamental construir una educación de la personalidad (BOZHOVICH, 1976; GONZÁLEZ; MITJÁS, 1999) que asuma los procesos educativos vinculados a la cotidianidad y a sus peculiaridades fenomenológicas, ya que, es en las relaciones que se configuran tanto en los espacios escolarizados como en los familiares y sociales y en los sistemas de actividad del sujeto donde se construyen sus sistemas de orientación y regulación comportamental, la esfera afectiva de la personalidad, su sistema motivacional, su sistema de conocimientos

individualizado y su actividad psicológica (VYGOTSKY, 2004; GONZÁLEZ, 1985). Y, en consecuencia, las bases posteriores de las relaciones que establecerá con la familia y la sociedad (ORTIZ; MARTÍNEZ, 2003).

La Asesora 4 recupera el valor de comprender el mundo en el acto de estudiar de la siguiente manera: *-Para superarte, pero no solamente por el hecho de obtener un documento como tal. Esto es un bien que te va a permitir comprender el mundo que te rodea, básicamente por eso es importante estudiar, no solamente por obtener un documento sino por las habilidades que se adquieren.-*

Con respecto al desarrollo de la personalidad, asumir que estas habilidades que se construyen en el proceso de estudio son constitutivas de nuestro comportamiento global, lo que nos muestra el reto que tenemos de elaborar un concepto y una práctica educativa con respecto a la alfabetización orientados hacia la lectura, escritura y comprensión de estas diversas formas de representación de la realidad y hacia la recuperación de la riqueza de experiencias, conocimientos y herramientas de las diversas formas de vida humana para transformar nuestro entorno, nuestra cotidianidad y atender las distintas necesidades diferenciadas de todos (BOLÍVAR, 2007; LÓPEZ, 2009), así como para orientar el comportamiento y la actividad desde y dentro de otras miradas históricas y culturales. (ORTIZ; MARTÍNEZ, 2003; MALAGÓN, 2020)

3.6 La mirada desescolarizada de la alfabetización y su impacto en la personalidad

La Asesora 4 comenta lo siguiente sobre la alfabetización: *-Es muy importante para todos, aun hasta para un joven que está en la secundaria que no sabe leer (risas) y no sabe escribir. Es muy importante para poder tener mejores oportunidades, el chico que cree que salió de la secundaria y que no necesita aprender está a la deriva porque en realidad él necesita mucho, por ejemplo, el tener que relacionar su pensamiento con lo que está viviendo, esto podría verlo como de “ay, para qué nos sirve esto o aquello si no se relaciona conmigo” entonces, creo que para mí sería que es importante aprender y poner en práctica lo que ha estudiado a lo que ha vivido hasta este momento.-*

Del mismo modo, la Educando 2 comentó: *-A mi parecer es importante para que podamos conocer nuestros derechos y nos sepamos defender de cualquier situación de opresión, abuso y desvalorización. Muchas veces si no sabemos leer y escribir nos engañan. Por ejemplo, si no sabemos sumar, restar y todo eso, pues también nos pueden hacer fraudes porque no conocemos.-*

Ferreiro (2002) y Freire (1999) refieren que el proceso de alfabetización debe posibilitar al sujeto comprender que se construyen diversas formas de representar su existencia en el mundo, así como dar lectura a esos significados que tienen estas representaciones desde esas cosmovisiones culturales y desde esas peculiaridades fenomenológicas mediante las que se fueron construyendo y en las que se desenvuelve cotidianamente.

Por su parte, la Asesora 1 comenta lo siguiente acerca de una relación entre la alfabetización y los cómo te piensas en el mundo: *- Sí, yo creo que sí porque cuando ya sabes leer y escribir y ya sabes que hay otros países, que hay otro tipo de gente, que hay tecnología, qué hay más allá de lo que tú vives es gracias a que sabes leer y sabes comprender, tienes conocimiento a través de la lectura, a través de la tecnología, a través de todo lo que está a tu alcance.-*

Esto pone énfasis en que la alfabetización no sólo debe ser entendida como una forma de sistematización y consciencia de la lengua en su forma gráfica ni como un proceso sólo de la escuela. La alfabetización es también un proceso de movilidad del lenguaje (JOLIBERT; SRAÏKI, 2009). De acuerdo con Vygotsky (1995) y Pasqualini y Martins (2015) este juega un papel central tanto en los procesos de comunicación como en los procesos de individualización de información que permitirá en conjunción con las actividades funcionales del sistema nervioso, la actividad mental del sujeto, el desarrollo y orientación de su comportamiento y el ulterior desarrollo de sus funciones psicológicas superiores en los espacios en los que se desenvuelve.

4. Discusión

El presente trabajo consistió en analizar -desde una perspectiva descriptivo-interpretativa- y desde la psicología histórico-cultural el impacto

que la alfabetización tiene en el desarrollo de la personalidad de educandos y educadores en el INEA. La premisa fundamental de esta corriente teórica nos dice que la actividad mental del sujeto y su desarrollo psicológico se encuentra determinado por el proceso complejo e integral que se da entre los procesos de su actividad nerviosa superior y los procesos histórico-culturales en los que el lenguaje tiene un papel fundamental.

Las vivencias compartidas por los participantes nos muestran que la alfabetización es un proceso mucho más complejo en el que se pone en juego el lenguaje y adquiere funcionalidad como principal elemento de comunicación y como mediador de la actividad psicológica para elaborar, preservar y compartir la riqueza cultural, histórica, simbólica, significativa y de conocimientos sobre el entorno. La alfabetización entonces tiene al menos dos funciones, esta que hemos mencionado y ser un proceso fundamental en el que adquiere funcionalidad el lenguaje para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y el de la personalidad.

Conclusiones

A manera de conclusión, la alfabetización es un proceso que se pone en juego desde el inicio del desarrollo histórico-cultural del sujeto y en las diversas vías mediante las que se ha elaborado, conservado y transmitido la riqueza cultural, simbólica y significativa de la experiencia humana. Cada uno de estos elementos histórico-culturales son parte del proceso que le permiten el desarrollo de su actividad mental por ello la alfabetización es un proceso mediador en el que los sistemas funcionales psicológicos complejos del sujeto se desarrollan. Finalmente, esta actividad mediatizada por el lenguaje, le permitirá al sujeto elaborar un sistema de conocimientos individualizado, representaciones de la realidad, comprender su existencia, desarrollar su esfera afectiva y dotar de funcionalidad mediante su concatenación con las esferas cognitiva y volitiva a la personalidad como función psicológica superior reguladora del comportamiento.

Referencias

ASMOLOV, A. G. Concepto de personalidad en la teoría de la actividad. Conferencia del Seminario Internacional de Psicología: Actualidad, aplicaciones y perspectivas de la teoría histórico-cultural; Puebla, México, 2002.

ASMOLOV, A. G. The Subject Matter of the Psychology of Personality, *Soviet Psychology*. v. 22, n. 4, p. 23-43, 2009. DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405220423>.

BOLÍVAR, A. *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. España: Graó, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 1996.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, L. I. The Struggle for Concrete Psychology and the Integrated Study of Personality. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 47, n. 4, p.28-58, 2009. DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405470402>.

CASAANY, D. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1993.

DUSAVITSKII, A. K. On the Ideal Form of Personality Development in the System of Developmental Education. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 41, n. 5, p.34-50, 2003. DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405410534>.

FANON, F. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de cultura económica, 1963.

FERREIRO, E. *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo Veintiuno Editores, 1999.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetización*. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. España: Paidós, 1989.

GALPERIN, P. Linguistic consciousness and some questions of the relationship between language and thought. *Journal of Russian and East European Psychology*. v. 30, n. 4, p. 81-91. 1992(a). DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300481>.

GALPERIN, P. The Problem of Activity in Soviet Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*. v. 30, n. 4, p. 37-59. 1992(b). DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300437>.

- GIMÉNEZ, G. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2007.
- GONZÁLEZ, F. *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.
- GONZÁLEZ, F.; MITJÁNS, A. *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1999.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS. *35 años creciendo con educación*. México: Autor, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS. *A 30 años de su creación, semblanza de la labor del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. México: Autor, 2011.
- JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial, 2009.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- LEONTIEV, A. N. *El hombre y la cultura*. México: Grijalbo, 1969.
- LEONTIEV, A. N. The Genesis of Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*. v. 43, n. 4, p. 58-71, 2005 (a). DOI: <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059253>.
- LEONTIEV, A.N. Will, *Journal of Russian & East European Psychology*. v. 43, n. 4, 76-92, 2005 (b). DOI: <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059256>.
- LÓPEZ, E. (comp.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural editores, 2009.
- LURIA, A. R. *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1984.
- LURIA, A. R. *Higher Cortical Functions*. New York: Appleton, 1995.
- LURIA, A. R. *The nature of human conflicts*. USA: New York, 1976.
- MALAGÓN, J. C. *Sentidos y significados en torno a la identidad ciudadana en el proceso de alfabetización*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología Educativa. UPN-Ajusco, 2020.
- MARX, F. *Le manifeste du Parti communiste*. France: Union Générale D'Éditions, 1962.

MOLTÓ, J. *Psicología de las emociones entre la biología y la cultura*. Valencia: Albatros Ediciones, 1995.

NEBYLÍTZIN, V. D. Las propiedades fundamentales del sistema nervioso humano como base neurofisiológica de la personalidad, en Smirnov, A. A., Luria, A. R.; Nebylitzin, V. D. *Fundamentos de psicofisiología*. España: Siglo XXI, pp. 299-340, 1983.

ORTIZ, G.; MARTÍNEZ, A. *La funcionalidad de la personalidad a través de la orientación activa*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología, UNAM, 2003.

ORTIZ, G., CRUZ, F.; LEURS, A. La cultura en psicología: de los objetos de estudio a la complejización representacional, en HERNÁNDEZ, S., MENDOZA, J. Y ORTIZ, G. *Psicología, Cultura y Educación*. México: UPN. pp. 17-44, 2017.

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, p. 361-370, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>.

PETROVSKY, A. *Psicología evolutiva y pedagogía*. Argentina: Cártago, 1985.

RUBINSTEIN, S. *El ser y la conciencia*. México: Grijalbo, 1963.

SHELDON, K., GORDEEVA, T., LEONTIEV, D., LYNCH, M., OSIN, E., RASSKAZOVA, E.; DEMENTY, L. Freedom and responsibility together: personality, experimental, and cultural demonstrations. *Journal of research personality*, v. 73, p.63-74, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.007>.

SKLIAR, C. *¿y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina: Miño y Dávila Editores, 2007.

SMIRNOV, A. A., RUBINSTEIN, S. L., LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV B. M. *Psicología*. México, D. F: Grijalbo, 1997.

TEBEROSKY, A.; SOLER, M. *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Editorial Horsori, 2003.

TSVÉTKOVA, L. S. *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona: Fontanella, 1977.

VAN-MANEN, M. *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea books, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. España: Aprendizaje Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Cuba, La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Teoría de las emociones*. Estudio histórico-psicológico. España: Akal, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*. Obras Escogidas Tomo I, s.f. a. <https://vygotski-traducido.blogspot.com/2020/02/>.

VYGOTSKY, L. S. *La psique, la conciencia; el inconsciente*. Obras Escogidas Tomo I, s.f. b. <https://vygotski-traducido.blogspot.com/2020/02/>.

ZEIGÁRNIK, B. V. *Introducción a la patopsicología*. España: Akal, 1981.

Recebido em agosto de 2020.
Aprovado em novembro de 2020.

Los motivos profesionales de los maestros de la escuela primaria desde la teoría de la actividad

Professional motives of primary school teachers according to activity theory

*María Alejandra Morales González*¹

*Yulia Solovieva*²

RESUMEN

La teoría de la actividad psicológica permite estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje como actividad compartida entre varios participantes. Uno de los elementos estructurales de esta actividad son los motivos. Hasta ahora no existen estudios desde la teoría de la actividad que analicen a los motivos profesionales de los maestros durante el proceso educativo. El objetivo de este artículo es mostrar y argumentar la propuesta metodológica para el estudio de la esfera de motivos profesionales de los maestros de la escuela primaria. Se discuten los aportes teórico-metodológicos originales del modelo histórico-cultural y de la teoría de la actividad para el estudio de los motivos profesionales en el proceso de la enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria.

Palabras clave: Teoría de actividad. Motivo. Actividad profesional. Enseñanza-aprendizaje. Relación Maestro-alumno.

ABSTRACT

Activity theory as psychological conception allows to study the process of teaching and learning as a kind of joint collective activity. One of the structural elements of such activity are the motives of activity. There no studies dedicated to analysis of the motives of teacher's professional activity. The goal of this article is to show and argue methodological proposal for study of professional motives of teachers of primary school. The article discusses original theoretical and methodological contributions of historical-cultural psychology and activity theory for the study of professional motives within the process of teaching and learning at primary school.

Keywords: Activity theory. Motive. Professional activity. Teaching-learning. Teacher-student relationship.

¹Estudiante de doctorado del programa “Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana Puebla”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6023-3429>. E-mail: mariaalejandra.morales@iberopuebla.mx.

² Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Autónoma de Puebla, ORCID: <https://orcid.org/0000-00015610-1474>. Email: aveivolosailuy@gmail.com.

RESUMO

A teoria da atividade como concepção psicológica permite estudar o processo de ensino e aprendizagem como uma espécie de atividade coletiva conjunta. Um dos elementos estruturais dessa atividade são os motivos da atividade. Não existem estudos dedicados à análise das motivações da atividade profissional docente. O objetivo deste artigo é apresentar e discutir proposta metodológica para o estudo das motivações profissionais de professores do ensino fundamental. O

artigo discute contribuições teóricas e metodológicas originais da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade para estudo da motivação profissional no processo de ensino e aprendizagem na escola primária.

Palavras-chave: Teoria da atividade. Motivo. Atividade profissional. Ensino-aprendizagem. Relação professor-aluno.

1 Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe entenderse no como una situación o contexto, en el cual maestro enseña algo y los niños aprenden algo, sino como una actividad única que une a diversos participantes. Esta actividad debe considerarse desde un plano colectivo con la posibilidad del análisis particular de los agentes de esta actividad, específicamente, los maestros y los alumnos. Estos agentes no actúan por separado, sino que influyen esencialmente unos a otros, por lo que en la actividad de enseñanza-aprendizaje se pueden estudiar los motivos que conforman el sistema de motivación de los participantes.

En el proceso educativo, se puede observar que el docente, frecuentemente, aparece en escena solo como transmisor de conocimientos hacia los alumnos o como aprendiz y ejecutor pasivo de los programas oficiales. El maestro no participa en la especificación de los fines de la enseñanza; los programas no precisan el origen de estos fines ni los métodos útiles para alcanzarlos. La ausencia de concordancia entre los métodos y los fines educativos establecidos se ve reflejado en el proceso de enseñanza y en las relaciones que existen entre los maestros y los alumnos (FARIÑAS, 2020).

Ante esta situación resulta necesario proponer un estudio de este proceso o la actividad colectiva de la enseñanza, en la cual la motivación de los participantes puede influir positivamente o negativamente sobre la práctica escolar.

De acuerdo con la aproximación de la actividad, el objeto de análisis psicológico es la actividad y sus elementos pueden ser tanto externos-materiales como internos-psíquicos. El desarrollo de este estudio es una concepción integradora de la conducta motivada como expresión de la personalidad, portadora de motivos y necesidades. El motivo se define como el objeto, al cual se dirige la actividad (LEONTIEV, 1984). Existe la necesidad de analizar el contenido de los motivos que están en la base de la actividad profesional del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de conocer cómo estos motivos se insertan en la estructura jerárquica de los motivos de la personalidad del sujeto (LEONTIEV, 1984). Desde la realidad psicológica, la motivación profesional es un sistema jerárquico de motivos que impulsan a la actividad de enseñanza del maestro.

La actividad profesional de los docentes no se puede considerar sin los efectos que produce en los alumnos en el proceso de aprendizaje. La concepción psicológica de la actividad plantea la necesidad y posibilidad del estudio sistémico de los procesos educativos (LEONTIEV, 1984). Por lo tanto, este estudio no se limita a una caracterización de los motivos de los docentes, sino que se establece una relación oportuna en el efecto que estos motivos tienen en el aprendizaje de los alumnos. Los motivos profesionales deben ocupar un lugar central en la personalidad de los maestros, quienes, por alguna razón han elegido esta profesión. Ante la presencia de esta motivación positiva por enseñar, los maestros pueden transformar las aulas en centros de investigación educativa, lo cual se verá reflejado en la motivación y los intereses cognitivos de los alumnos.

Los motivos de la actividad profesional indican el grado de compromiso social del profesor en la calidad y mejoramiento de su desempeño. Sucede que, desde la perspectiva histórico-cultural, no es posible entender a la cognición separada de la esfera afectivo-emocional (VIGOTSKY, 1934/1996b). Ambas esferas conforman dos planos distintos de una única actividad (SOLOVIEVA, 2014). De acuerdo con Elkonin (2016), cada acción o actividad humana, necesariamente, incluye el aspecto afectivo motivacional y el aspecto práctico operacional; ninguno de estos aspectos puede ser separados o analizados fuera del transcurso de la actividad del hombre, niño o adulto. Por esta misma razón, se puede decir que los

motivos conforman un elemento estructural indispensable de cada actividad, entre otras, de la actividad profesional. Desde la teoría de la actividad, el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador es un tema complejo y profundo, en el que se relacionan dialécticamente elementos cognitivos y elementos motivacionales, de esta manera, el acto cognitivo incluye el componente afectivo motivacional y viceversa (DAVIDOV, 1996). La esfera de la motivación caracteriza al nivel de la conformación de la personalidad como su eje central y el desarrollo de la personalidad representa un desarrollo cultural (ASMOLOV, 2000). Se puede decir que la conformación de los motivos representa a la esfera de motivación de un sujeto de la actividad psicológica.

El objetivo de este artículo es analizar metodológicamente los motivos profesionales, cuyo sistema puede ser comprendido como la motivación, de los maestros de la escuela primaria. De acuerdo con la concepción de la actividad psicológica, dicho estudio, necesariamente implica tomar en cuenta a la esfera emocional y cognitiva como una unidad indisoluble dentro de la actividad profesional de la enseñanza, la cual conlleva, a su vez, al aprendizaje de los alumnos.

2 Conceptos fundamentales del enfoque histórico-cultural

Es sabido que desde, diferentes perspectivas (COVARRUBIAS SALVATORI, 2020), la enseñanza y el aprendizaje se han categorizado como dos procesos diferenciados, de manera que el alumno aprende y el maestro enseña. Esta forma de consideración del proceso educativo como separado en dos procesos independientes (enseñanza y aprendizaje) no permite llegar a la comprensión de la compleja relación e interacción de ambos actores, debido a que no toma en cuenta la conformación de la actividad de los alumnos en relación con la actividad de los maestros.

En este sentido es importante abordar la personalidad y actividad del docente no de una forma independiente, sino en interacción con el alumno. “La personalidad del maestro es tan multilateral y tan específica como multifacética e individual es la personalidad de cada discípulo” (SCHÚKINA, 1968, p.196). El análisis profundo del proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con el

desarrollo psicológico desde una comprensión más amplia de la personalidad permite entender que la relación entre maestros y alumnos es un proceso dinámico, dialéctico y recursivo que se transforma en el curso de las interacciones.

En la actividad de la enseñanza, el maestro requiere de intereses y motivaciones para realizar su labor educativa; los motivos deben corresponder a dicha actividad del maestro, que permitan interesar y atraer a los alumnos e incluir la permanente evaluación y seguimiento de sus avances y potencialidades como una actividad interesante y personal, a diferencia de una actividad imparcial y desinteresada. El paradigma histórico-cultural alude a la adquisición de la experiencia humana mediante la actividad propia del sujeto junto con las vivencias que esta presupone. A partir del final de la edad preescolar, surge la posibilidad para concientizar y reflexivamente comprender a estas vivencias emocionales (VIGOTSKY, 1932/1996c). En suma, esto nos lleva a proponer el estudio de los motivos profesionales de los maestros desde la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza, creada a partir de los principios de la psicología pedagógica y de la aproximación histórico-cultural fundada por L.S. Vigotsky y desarrollada por A.N. Leontiev y N.F. Talizina.

Para conocer cómo es este proceso de adquisición de la experiencia humana vale la pena recordar los conceptos fundamentales del enfoque histórico-cultural. Vigostky (1932/1996c) propuso el concepto de edad psicológica, que no corresponde necesariamente a la edad cronológica. En este sentido, la edad psicológica se caracteriza por las adquisiciones nuevas que se logran dentro de una situación social particular. De acuerdo con VIGOTSKY (1932/1996c), en cada edad debe considerarse: la situación social del desarrollo, las neoformaciones básicas de la edad y la línea general del desarrollo; dichos aspectos caracterizan el estado psicológico del niño.

En cada edad psicológica la situación social del desarrollo cambia debido a que la actividad rectora anterior ha cumplido su función, lo que se manifiesta en las neoformaciones. Estas neoformaciones psicológicas o formaciones psicológicas nuevas denominadas por VIGOTSKY (1932/1996c) son las características esenciales cualitativamente nuevas de la actividad y la

personalidad que surgen al final de la edad psicológica y proceden de la actividad rectora de la edad. La actividad rectora es aquella forma de actividad que garantiza el desarrollo psicológico en la edad correspondiente (ELKONIN, 1989; LISINA, 1986; OBUKHOVA, 1995).

La estructura de la edad psicológica se manifiesta en el tipo de actividad rectora que, a su vez, posee su propio motivo. Este motivo determina la línea general y la línea subordinada de la edad. De acuerdo con ELKONIN (1995), existen dos líneas generales del desarrollo: una es la que corresponde a las relaciones sociales, los afectos y las motivaciones, y la otra se refiere a las operaciones prácticas-objetales que se realizan dentro de la actividad rectora de la edad. Hay diversas posibilidades para la adquisición de la experiencia cultural por parte del ser humano, que tienen que ver con cada edad psicológica correspondiente. Una de estas posibilidades es la actividad de aprendizaje escolar. Precisamente esta edad es la que requiere de mayor organización y concientización por parte de los maestros profesionales.

Cada maestro que trabaja en la escuela primaria debe conocer las necesidades y los objetivos de todas las edades psicológicas, para comprender claramente, cuál es su propia aportación profesional para el desarrollo psicológico que tiene cada alumno.

3 La actividad rectora de estudios escolares

El proceso de enseñanza escolar es un proceso dirigido que influye positivamente en el desarrollo intelectual y personal de cada participante, siempre y cuando conduzca a su desarrollo psicológico (TALIZINA, 2019). Cada edad conduce al desarrollo psicológico no de una forma espontánea, dada o automática, sino siempre y cuando aporte algo nuevo en la vida psíquica del niño. Así, la enseñanza escolar posibilita el desarrollo y la estabilidad de la actividad voluntaria, el establecimiento de los objetivos personales y la autorregulación de la vida en general (TALIZINA, 2000; DAVIDOV, 1996; ELKONIN, 1989).

La edad escolar es un periodo en la vida del niño, en la cual éste adquiere los conocimientos teóricos a través de una vía reflexiva. Lo anterior no sucede de

una forma espontánea, sino gracias a la realización adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje (TALIZINA, 2019).

El objetivo de la actividad de aprendizaje escolar es la adquisición de conocimientos culturales muy particulares. Se trata de la adquisición de conceptos teóricos a través de realización de las acciones intelectuales que incluyen a dichos conceptos (DAVIDOV, 1978, p. 444).

Respecto a los fundamentos teóricos expuestos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se considera como una forma de la actividad psicológica en la cual se incluyen varios participantes (SOLOVIEVA, 2019). El maestro que no tiene motivo para enseñar, no podrá formar el motivo para aprender en sus alumnos. En este sentido, se puede decir, que los motivos de los alumnos, en la edad escolar, necesariamente dependen de los motivos profesionales de los maestros. Los maestros deben estar interesados en enseñarles a los niños, en introducirlos en los sistemas de conceptos, mientras que esto posibilita que surjan y que se establezcan los motivos cognoscitivos en los alumnos.

4 El proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizado

En el desarrollo ontogenético del niño, la edad escolar se caracteriza por la actividad rectora de estudios escolares, la cual se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje organizado socialmente. Es necesario referir que, desde esta perspectiva teórica, la enseñanza se analiza como fuente del desarrollo y la actividad concreta que el sujeto realiza como su determinante. Para que el niño realice una actividad de aprendizaje que corresponda al objeto de estudio, el maestro le debe presentar claramente el objeto de sus acciones como un objeto motivador. Este objeto motivador, para el niño, es el contenido propio de las materias básicas que se estudian en la escuela primaria: idiomas, matemáticas, ciencias (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2020).

Entonces la ruta, mediante la cual se adquieren los conceptos en la escuela, es el proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizado, la comunicación y las actividades que realizan los principales agentes de la educación: maestro

y alumno; considerando el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso único, incluyendo al que aprende, al que enseña y su relación social. Por ello, desde el punto de vista de la teoría de la actividad (TALIZINA, 2000, 2019), el proceso de enseñanza-aprendizaje se comprende como un proceso activo, el cual necesita de la actividad conjunta entre maestro y alumno con el objeto principal: los conceptos de las materias que se estudian. La neoformación básica que corresponde a la edad escolar es la capacidad para el aprendizaje personal independiente, y la aparición del pensamiento teórico-dialéctico (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2018). Todo este complejo proceso no puede realizarse sin una motivación positiva que les permita a los maestros introducir los conceptos científicos, mientras que a los alumnos les permita actuar adecuadamente con estos conceptos bajo la guía del mismo maestro.

Desde la escuela histórico-cultural se considera que el maestro no lo sabe todo, pero le corresponde prepararse adecuadamente para introducir los conceptos y sus sistemas, para formar la motivación cognitiva de los alumnos como un elemento esencial de su actividad intelectual. Esto le permite actuar profesionalmente y desempeñarse con plena responsabilidad por los resultados de su labor profesional, es decir, tener una relación personal con su labor. Lo anterior no descarta la posibilidad de una constante mejoría de los sistemas de conceptos teóricos que tenga el mismo maestro, por lo que éste debe estar dispuesto y abierto a sus propias posibilidades de aprendizaje, los cambios en sus métodos de enseñanza que es su trabajo profesional, lo cual necesariamente implica las transformaciones de su propia personalidad.

Lo anteriormente expuesto implica tener una visión dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, crear las condiciones para que el alumno pueda desarrollar favorablemente su situación social y, a su vez, el maestro pueda cumplir el rol de orientador del alumno. Acerca del rol activo y participativo del adulto, además de la necesidad de crear orientaciones específicas para los alumnos, Vigotsky escribió:

La enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil. Sólo entonces podrá la instrucción provocar los

procesos de desarrollo que se hallan ahora en la zona de desarrollo próximo (VIGOTSKY, 1927/1996a, p. 242).

De acuerdo con esta postura teórico-metodológica, la zona de desarrollo próximo proyecta nuevas relaciones dinámicas y dialécticas entre aprendizaje y desarrollo (VIGOTSKY, 1927/1996a). Por esta razón, la enseñanza no debe basarse en el desarrollo, sino conducir, cada vez, a un desarrollo próximo.

En la concepción de Vigotsky, este desarrollo se rige por la ley genética: toda función psicológica aparece en dos planos, primero en lo social (interpsicológico) y luego en el plano psicológico individual (intrapsicológico).

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica (VIGOTSKY, 1978, p.161).

Estas mismas ideas de Vigotsky puede ser aplicadas para el estudio de la esfera de los motivos: los motivos inicialmente son externos, es decir, introducidos desde afuera. Más adelante, los motivos de las actividades se pueden interiorizar y conformar el plano interno que subyace a las actividades profesionales y laborales del sujeto.

La ley genética llevó a Vigotsky a definir a la zona del desarrollo próximo como:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (VIGOTSKY, 1934/1996b, p. 239).

El nivel potencial del estudiante exige que el docente deba contar con la formación y la motivación para la evaluación continua del desarrollo de los procesos mentales en la inter-funcionalidad de cada uno de sus estudiantes lo que implica el desarrollo de la personalidad, pero que también el alumno se haga responsable de su propio proceso. El maestro debe trabajar en la zona de desarrollo próximo, porque es donde el maestro puede garantizar y promover el

aprendizaje del alumno, sin embargo, es importante comprender que la zona de desarrollo próximo siempre está debatiéndose entre la cooperación y la autonomía de manera dialéctica.

La zona del desarrollo próximo implica una cooperación que le permite al alumno realizar las acciones intelectuales más complejas (VIGOTSKY, 1932/1996c) en lugar de estancarse en la realización de las acciones repetitivas. La zona del desarrollo próximo, de esta forma conforma la base de un constante avance intelectual del alumno.

Desde la teoría de la actividad y la consideración de la estructura de la actividad y personalidad a partir de la consideración de la jerarquía de los motivos de la personalidad (LEONTIEV, 1984) permite proponer la existencia de la relación entre la motivación profesional por la enseñanza siempre algo nuevo y al mismo tiempo accesible para los alumnos. En la teoría de la actividad, un sujeto cultural debe estar consciente de sus propios motivos y objetivos, lo cual señala el nivel del alto desarrollo de la personalidad (ASMOLOV, 2000, 2001). El maestro debe estar consciente de lo que se enseña y cómo se enseña, lo cual implica tener una crítica y una reflexión. Solo un maestro motivado por enseñar y motivado por el objeto que enseña puede lograr adecuados aprendizajes en sus alumnos. Otros tipos de motivaciones en los adultos, por ejemplo, tener amigos, tener pareja, recibir un sueldo, ocupar una posición social, estar ocupado con algo, no puede garantizar el trabajo en la zona del desarrollo próximo de los alumnos. Uno de los rasgos fundamentales de la enseñanza es la creación de la zona de desarrollo próximo, lo cual implica la introducción siempre nueva de los conceptos junto con las acciones intelectuales nuevas (SOLOVIEVA, 2014).

En este sentido, nos parece importante señalar que solo el maestro motivado profesionalmente puede lograr conformar las zonas del desarrollo próximo siempre nuevas en sus alumnos. Conducir a un desarrollo próximo no es factible, si uno mismo, como maestro, no es reflexivo y consciente sobre lo que hace, es decir, qué es lo que es lo “próximo” para sus alumnos. Un simple y mecánico cumplimiento de un programa enviado por el ministerio o secretaria de educación no garantiza comprender reflexivamente qué es lo próximo y qué es lo actual para los alumnos.

5 El concepto del motivo y de la motivación desde la teoría de la actividad

Uno de los conceptos fundamentales, dentro de la psicología histórico-cultural, es el concepto de la actividad humana. La actividad psicológica se comprende como:

El conjunto de procesos que se unen en su orientación general hacia el logro de un resultado determinado, el cual, al mismo tiempo, es el objeto que impulsa dicha actividad” y “de una u otra forma, se incluye en el proceso del reflejo psíquico, en el contenido mismo de este proceso y en su surgimiento (LEONTIEV, 1984, p.91).

En el caso del tema que se está analizando, la actividad profesional de la enseñanza debe conducir al objetivo de enseñar. En la práctica común este objetivo se confunde con el de seguir un programa establecido, lo cual impide la conformación de los motivos personales en la actividad de enseñanza escolar. Parafraseando a Leontiev (1984, ob cit), podemos decir que la actividad profesional de enseñanza es el conjunto de procesos que se unen en su “orientación general” hacia los aprendizajes motivados de los alumnos como un “resultado determinado” principal de esta actividad; todo este proceso debe ser incluido en el “reflejo psíquico”, es decir, conformar el plano de la consciencia de los maestros.

Desde la metodología de la teoría de la actividad, es posible analizar a la actividad desde el punto de vista de sus unidades integrales, tales como motivo, objetivo, objeto, ejecución, acciones, operaciones, etc. De acuerdo con Leontiev:

La actividad incluye el motivo [responde a la pregunta: ¿por qué se realiza la actividad?]; el objetivo, que da la noción del producto de la actividad; el objeto, como resultado de cuya transformación se realiza el objetivo, es decir, se logra el producto de la actividad; las operaciones para transformar el objeto en producto (LEONTIEV, 1959)

Al hacer la referencia a estos niveles no significa descomponer la actividad en otras unidades o elementos, sino considerar el mismo proceso desde otro punto de vista o desde otro nivel de funcionamiento. Entendiendo entonces que “el análisis psicológico de las necesidades se transforma inevitablemente en el análisis de los motivos” que son objetos de las necesidades (LEONTIEV, 1984, p.153).

Por consiguiente, la motivación puede ser comprendida como la esfera de diversos motivos que se pueden identificar en las actividades humanas. Dichos motivos, organizados jerárquicamente, de acuerdo a los diferentes niveles o estados de la esfera motivacional conforman una jerarquía de motivos que caracteriza la dinámica, direccionalidad y variabilidad de su actividad.

En cada actividad del sujeto, se pueden diferenciar dos tipos de motivos: externos e internos. En este sentido, el motivo externo no corresponde al objetivo final de la actividad, “por ejemplo, la persona que quiere aprender un idioma extranjero por compartir esos momentos con su mejor amigo que asiste a esas clases. En este caso, la actividad del aprendizaje de este idioma no corresponde con su objetivo: aprender el idioma. El motivo interno de esta actividad sería aprender el idioma” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016). Por lo tanto, el motivo interno es aquel que garantiza que la actividad que el sujeto lleva a cabo sea exitosa o, en otras palabras, es el que garantiza que el objetivo coincide con el motivo en la actividad.

Desde esta perspectiva se entiende a la motivación como un elemento que se construye y deconstruye en la medida que el alumno se siente interesado y capaz de aprender, mientras que el maestro se siente interesado y capaz de enseñar.

6 La aproximación del estudio de los motivos profesionales como motivos de la personalidad

La personalidad se comprende como un nivel particular en el funcionamiento de la actividad psicológica; este nivel se forma gradualmente. Leontiev decía que “la aproximación de la actividad al análisis de la psique humana, simultáneamente, es la aproximación de la personalidad” (TALIZINA, 2019, p. 353). Leontiev (1984), entonces, propone estudiar la personalidad a través de estudio de la jerarquía de los motivos que surge y se modifica en distintos periodos de la vida del ser humano. Los rasgos de personalidad caracterizan a cada individuo y permiten la formación de su individualidad. Para un juicio correcto de la personalidad, no sólo se debe tener en cuenta la conducta del sujeto, sino saber cuál es el sentido personal, es decir, qué motivos conscientes dirigen su comportamiento.

De acuerdo con lo expuesto, los maestros en la escuela primaria, por lo tanto, deben realizar la actividad consciente de la enseñanza de tal forma que esto garantice la motivación cognitiva de los alumnos. Para hacer esto factible, los maestros deben adquirir una consciencia y comprender claramente qué tipo de acciones intelectuales corresponde a qué tipo de conceptos, con los que se trabaja en cada materia escolar, para hacer esto, puede ayudar la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (TALIZINA, 2019), la cual brinda la posibilidad de estudio de la introducción de las acciones intelectuales generales y específicas en todas las materias escolares.

Las acciones de aprendizaje que componen toda actividad de aprendizaje incluyen las partes de orientación, de ejecución y de control (TALIZINA, 1998). La orientación (comprensión) debe estar al inicio. La parte funcional más importante para la realización de la actividad es la orientación, la cual participa como proceso independiente que posibilita dirigir diferentes acciones objetales hacia los objetivos (GALPERIN, 1998). La parte de orientación permite valorar la situación del problema, señalar el plan para la solución de dicho problema, elaborar la estrategia probable para su realización e identificar las operaciones necesarias. La parte de ejecución consiste en la utilización secuencial de las operaciones seleccionadas durante el proceso de orientación. La actividad tampoco puede existir sin elementos de control, los cuales se relacionan con la valoración del éxito durante la ejecución y con la verificación de los resultados. Todos estos componentes están presentes en cualquier actividad humana.

La actividad nunca es un proceso lineal, es decir, no se puede pensar en que aparece primero el motivo, después surge el objetivo y más adelante las operaciones. Todos los elementos de la actividad están presentes simultáneamente de manera dinámica (SOLOVIEVA, 2014). El objetivo final está presente desde el momento inicial de la realización de la actividad, en forma de imagen de su construcción que se refleja en la conciencia de quién lo establece. La acción se realiza con uno u otro objeto y éste constituye su motivo. Dichas consideraciones deben ser aplicadas indiscutiblemente al estudio de la actividad profesional de la enseñanza.

La actividad, entonces, se determina por el motivo que la impulsa, y el motivo se comprende como objeto de la actividad (SMIRNOV; RUBINSTEIN;

LEONTIEV; TIEPLOV, 1960). El objeto de la actividad profesional de la enseñanza debe ser el motivo por enseñar a los alumnos, pero no como una noción general que no tiene contenido propio, sino como sistemas de conceptos y acciones intelectuales que se realizan con los alumnos. La acción o acciones que conforman la actividad se dirigen al objetivo consciente. Entonces, las acciones de enseñanza deben ser encaminadas a los objetivos conscientes de que los alumnos realicen las acciones intelectuales dirigidas y compartidas con el maestro. El objetivo consciente, que se debe diferenciar del motivo, puede ser compartido por varios participantes o por un colectivo, pero puede ser parte interna de la actividad del mismo sujeto individual. En la actividad de enseñanza-aprendizaje el motivo, es decir, el conocimiento con el que se trabaja, se comparte entre los alumnos y el maestro. El único proceso consciente de la actividad es la acción que realiza el sujeto en el momento presente, cuyo objetivo establece él mismo. Este objetivo se comparte entre los alumnos en el proceso educativo, mientras que el objetivo del maestro no coincide con los objetivos de los alumnos. Su objetivo es que ellos logren realizar las acciones intelectuales correspondientes.

Partiendo del concepto de motivo propuesto por Bozhovich (1976), el motivo se define como aquello, en nombre de lo cual se efectúa una actividad, a diferencia de los fines hacia los cuales dicha actividad va encaminada. Para esta autora: “pueden actuar como motivos los objetos del mundo exterior, imágenes, ideas, sentimientos y emociones. En una palabra, todo aquello en que ha encontrado su encarnación la necesidad” (BOZHOVICH; BLAGOADIEZHINA, s.f. p.52). Durante el proceso educativo, podemos decir, que los objetivos de los maestros y alumnos no coinciden, mientras que los motivos conforman los objetos de la actividad de enseñanza y aprendizaje.

7 La actividad cognoscitiva de enseñanza-aprendizaje como motivo interno

Los motivos se desarrollan en las actividades; el desarrollo de la esfera de los motivos permite comprender y estudiar al desarrollo de la personalidad humana que no depende de estímulos externos, ni de los factores internos previamente dados. Esta teoría considera la flexibilidad, la dinámica y el desarrollo

constante de los motivos como objetos de las actividades humanas. La esfera motivacional, desde la teoría de la actividad, es un sistema complejo de relaciones entre los diferentes motivos de las actividades que el humano realiza (LEONTIEV, 1984; PETROVSKY, 1985; VIGOTSKY, 1932/1996c).

A partir de esta cita, se puede pensar que no puede surgir una motivación del niño por aprender si el maestro no es un elemento partícipe en esta actividad conjunta. La situación emocional que predispone a la actividad cognoscitiva la integran diversos factores, tales como: el contenido de la materia, el proceso de la actividad del alumno y del maestro, así como las relaciones sociales con los compañeros del grupo. Por lo tanto, necesariamente, debe existir una estrecha relación entre los motivos del maestro y los motivos del alumno: el maestro se motiva por enseñar, mientras que el niño se motiva por aprender. Esta sería una situación ideal para la adquisición de las actividades intelectuales junto con las vivencias emocionales positivas. Obviamente, no significa que se trata de la única posible motivación del maestro, pero la motivación por impartir y presentar los conocimientos de la mejor manera posible a los alumnos puede generar impactos positivos en la actividad de su enseñanza.

Los teóricos de la actividad de manera inicial abordaron los sistemas de actividad social enfocándose a las actividades de juego y aprendizaje en la población infantil. A partir de los años setenta, “nuevos dominios de actividad, incluido el trabajo, se abrieron para su concreta investigación” (ENGSTRÖM, 2001, p. 2). En esta tercera generación se estudia a la actividad laboral como la forma prototípica de la actividad humana (cuadro 1).

En el cuadro 1 se proponen los componentes para el estudio de la actividad profesional de la enseñanza, entre los cuales se toma en cuenta el nivel de la actividad profesional, la situación social de la realización de esta actividad y la unión de las líneas afectivo emocional y operativo-práctica, referidas por ELKONIN (2016) como las líneas necesarias para la realización de cualquier acción o actividad cultural en la sociedad humana.

Cuadro 1. Características de la edad adulta

Actividad profesional	Situación social	Líneas de realización de la actividad y personalidad
Es la principal actividad que “subordina” a todos los demás tipos de actividad	Son las condiciones sociales que la personalidad misma identifica y modifica para la realización de su actividad	Es la vía a través de la cual cursará el desarrollo de la personalidad que implica la unión de la línea afectiva y la intelectual en una misma actividad

Fuente: Elaboración propia

Esta actividad profesional se realiza junto con la colaboración de los alumnos, quienes, por su parte, se encuentran en una etapa particular de su desarrollo psicológico, es decir, en el periodo de la actividad de aprendizaje escolar dirigido. El cuadro 2 presenta las características del contenido de la actividad rectora de los alumnos. Este contenido incluye el nivel de la actividad de aprendizaje escolar dirigido como la actividad rectora de este periodo del desarrollo psicológico, situación social del desarrollo y las líneas central y accesoria en este periodo.

Cuadro 2. Características de la edad de aprendizaje escolar

Actividad de aprendizaje escolar dirigido	Situación social del desarrollo	Líneas del desarrollo
Es la actividad rectora en la edad escolar que “subordina” a todos los demás tipos de actividad del niño en este periodo	Son las condiciones sociales, la “escuela primaria” como la institución que conforma un tipo particular de las relaciones que se establecen entre el niño y la sociedad	Es la vía a través de la cual cursa el desarrollo psicológico Línea central es la línea de adquisición de conceptos y acciones intelectuales Línea accesoria es la línea de las relaciones sociales y comunicación

Fuente: Elaboración propia

Desde la teoría de la actividad, la actividad de aprendizaje escolar es la actividad rectora del niño, pero no del maestro, quien debe ser consciente tanto de la actividad rectora del niño como de su propia actividad profesional. En el adulto la actividad predominante debe ser la actividad laboral, la cual se basa en el motivo interno de la enseñanza en la zona del desarrollo próximo de los alumnos.

10 Las categorías de motivos desde la teoría de la actividad

El estudio de los motivos profesionales de los maestros se propone realizar desde la teoría de la actividad a través del diseño de casos múltiples con varios participantes: alumnos y maestros. Es importante que se utilicen los métodos diversos que permitan estudiar el sistema de motivos de los maestros. No se puede limitar únicamente a la aplicación de las encuestas y las entrevistas, sino se debe incluir la observación de las actividades del maestro en los grupos, así como el trabajo con los alumnos a través de las narrativas o las evaluaciones. Las preguntas no pueden ser directas y tocar el tema de los motivos, sino se deben relacionar con las categorías de la elección de la profesión, la forma de enseñar, las relaciones con los alumnos, tipo de tareas que se proponen, entre otros.

Para lograr responder a las preguntas del estudio y aprobar o rechazar los supuestos, es necesario elegir a los métodos y procedimientos que permitan hacerlo. Desde el enfoque histórico-cultural es viable utilizar una variedad de métodos y procedimientos aplicados tanto a maestros como a alumnos permite tener un espectro más amplio y detallado tanto de los aspectos individuales como de las interacciones que se dan en el contexto escolar. Las técnicas e instrumentos que se proponen son: entrevista semi-estructurada individual del maestro, entrevista semi-estructurada individual del alumno, narrativa individual por escrito del alumno, narrativa individual por escrito del profesor y videograbación de una clase.

Mediante la utilización del conjunto de instrumentos y técnicas anteriormente descritas se puede valorar el análisis de contenido y aspectos esenciales de la narrativa de la maestra y de los alumnos en forma individual.

Desde la teoría de la actividad pueden ser evaluados y estudiados los tipos de motivos en cualquier tipo de actividad, incluyendo a la actividad profesional. Así, el análisis se debe basar en las categorías de motivos propuestos por los exponentes de la teoría de la actividad (LEONTIEV, 1984; TALIZINA, 2019) que se refieren a los motivos de tipo interno o cognoscitivo (propios de la actividad de enseñanza-aprendizaje), motivos externos positivos (que apoyan a esta actividad), motivos externos neutros (que no aportan nada en particular a la realización de la actividad de enseñanza-aprendizaje) y

motivos externos negativos (que perjudican o se interponen a dicha actividad) (SOLOVIEVA; MATA, 2019b).

Para diagnosticar el nivel de desarrollo de la motivación hacia la profesión o de la motivación moral de la personalidad es suficiente llegar a agrupaciones tipológicas, o de ordenamiento simple, por niveles que reflejen diferentes momentos cualitativos, dependientes de los aspectos funcionales y estructurales que expresan la información relevante sobre la que el sujeto opera en estas áreas (GONZÁLEZ Y MIJTÁNS, 1989).

De esta manera, los datos que se obtengan a partir de las entrevistas y la evaluación se pueden contrastar con la información adquirida durante la observación y videograbación de la sesión escolar, así como con la información recabada a partir de la interacción con los alumnos y la maestra.

La entrevista de la maestra incluye los datos personales como nombre completo, edad, nivel de estudios, otros estudios, grados en los cuales ha ejercido la profesión, años ejerciendo la docencia y años laborando en la institución educativa.

A partir de los componentes de la estructura de la actividad profesional se establecen las categorías: proyecto personal, satisfacción, ambiente de trabajo, evaluaciones, capacitaciones, funciones, obstáculos, reglas básicas, estrategias didácticas, necesidades educativas e interacciones para la elaboración de las preguntas de la entrevista. La entrevista del alumno se refiere al tema de las relaciones que existen en su salón de clases con el profesor de grupo y sus coetáneos, así como el interés por las materias escolares. En la técnica narrativa del alumno se solicita de forma individual escribir a mano la narración sobre el tema de “Mi colegio”. La idea es que el niño escribiera libremente en torno a este tema dado. En la técnica narrativa la maestra escribe a computadora su experiencia acerca de la historia personal de su profesión. La información que se obtiene con estas técnicas permite elaborar la propuesta de análisis de los motivos a partir de la creación de las dimensiones desde el contenido de la actividad de enseñanza-aprendizaje (SOLOVIEVA; MATA, 2017; MATA, 2019; SOLOVIEVA; MATA, 2019a).

Con base en la revisión teórica de la tipología propuesta por Talizina (1986, 2019) sobre los tipos de motivos relacionados con el aprendizaje se

establecieron las dimensiones, subdimensiones e indicadores; considerando la actividad rectora del niño, que es la actividad de estudio se crearon las dimensiones de los aprendizajes y las materias, a partir de la situación social que permite conocer lo que para el niño son las condiciones en las que realiza la actividad de aprendizaje se creó la dimensión de la escuela y tomando en cuenta la línea del desarrollo, a partir de la línea secundaria de las relaciones sociales se crea la dimensión del profesor, para reconocer las formas de enseñanza, comunicación e interacciones. Siguiendo esta ruta se proponen las dimensiones que relacionan los datos obtenidos a partir de diversos métodos. Los ejemplos de estas dimensiones se presentan en el cuadro 3.

Cuadro 3. Esquema de la ruta de las dimensiones para el estudio de la esfera de la motivación escolar

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores (opiniones)
La escuela	Opinión de la escuela	Características y el sentido de la escuela
Materias	Materias Asignatura Clases	Logros e intereses académicos
Profesor	Rol, función Supuesto de la ausencia Forma de enseñar Sugerencias sobre la enseñanza	Su papel en el aprendizaje Propuestas pedagógicas Su autovaloración como organizador del aprendizaje de los alumnos
Aprendizajes (conocimientos) como logros del trabajo del profesor	Objetivos del aprendizaje Formas y lugares para aprender Temas preferidos Autovaloración del aprendizaje Aprendizaje como logro colectivo	Formas de aprendizaje Sentido del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia (adaptado de Mata, 2019).

La propuesta para la elaboración de las preguntas de la entrevista semi-estructurada dirigida a la maestra se basa en la consideración de la actividad profesional de la edad adulta; la situación social que son las condiciones sociales

relacionadas con una personalidad independiente; y las líneas de realización de la actividad y personalidad, tomando como base los tipos de motivos (TALIZINA, 2019); así como el análisis metodológico de la estructura sistémica de la actividad laboral (ENGESTRÖM, 2001; GARCÍA, 2017).

11 Conclusiones

La motivación o la esfera de motivos, como se ha mencionado, es una de las unidades integrales de la actividad humana, incluyendo a la actividad laboral y profesional. La actividad laboral es una actividad propia del ser humano, relevante para un adulto, de orden social. La actividad laboral tiene una función instrumental para proveer a las personas de los medios materiales necesarios, pero además permite a los individuos formar parte de un colectivo y generar relaciones, lo cual genera una serie de motivaciones que se vinculan con la actividad misma del trabajo (ROMERO, 2017). La actividad docente es uno de los ejemplos de dicha actividad profesional, por lo tanto, la comprensión de éxitos y dificultades en esta actividad, necesariamente se relaciona con los motivos de sus participantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje pone al maestro a prueba, en su determinación, en su compromiso e incluso en su motivación para hacer frente a los desafíos que su papel como formador u orientador se le presentan a lo largo de su trayectoria profesional. Por tal motivo, la interacción alumno-docente debe promover la capacidad de autoexigencia y autovaloración. Es por ello que la tarea del docente es una tarea compleja, con muchas contradicciones, requiere asumir la responsabilidad ética y profesional de formar individuos pensantes, libres y críticos.

La educación, por tanto, exige el conocimiento profundo de las materias y de la creatividad del pedagogo, así como la constante búsqueda de formas motivacionales para la generación, adquisición de conocimientos como resultado de la actividad orientada a la formación de los conocimientos; la primera conforma parte de la actividad rectora del alumno, mientras que la segunda conforma la actividad profesional del maestro.

Referencias

- ASMOLOV, A. G. *Del otro lado de la conciencia: problemas metodológicos de la psicología no clásica*. Moscú: Sentido; 2000.
- ASMOLOV, A. G. *Psicología de la personalidad: principios del análisis psicológico general*. Moscú: Sentido; 2001.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.
- BOZHOVICH, L. I.; BLAGOADIEZHINA, L. *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. La Habana: Pueblo y Educación (s.f).
- COVARRUBIAS SALVATORI, V. *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia*. Puebla: CONCYTEP. 2020.
- DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación. 1978.
- DAVIDOV, V. V. *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú: INTER. 1996.
- ELKONIN, D. B. *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Pedagogía. 1989.
- ELKONIN, D. B. *Desarrollo psicológico de las edades infantiles*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales. 1995.
- ELKONIN, D. B. Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En: QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, Y. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. Trillas, México: 191-209. 2016.
- ENGSTRÖM, Y. El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, [s. l.], v. 14, n. 1, 2001.
- FARIÑAS, G. La autonomía como indicador del desarrollo de la personalidad. *Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 4(1), 86-106. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-56473>.
- GALPERIN, P. Y. *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales. 1998.
- GARCÍA, R. Aplicabilidad de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural en los estudios de comportamiento informacional. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, [S.l.], n. 67, p. 69-83, dic. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5195/biblios.2017.336>.

- GONZÁLEZ, F.; MIJTÁNS, A. *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación. 1989.
- LEONTIEV, A.N. *Problemas del desarrollo del psiquismo*. Moscú: Editorial Muisl. 1959.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago México. 1984.
- LISINA, M.I. *Problemas de la ontogenia de la comunicación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú. 1986.
- MATA, A. *Los motivos del aprendizaje escolar en primaria*. Tesis para la obtención del grado de Doctorado. Puebla, México: Universidad Iberoamericana de Puebla. 2019.
- OBUKHOVA, L. F. *Psicología infantil*. Problemas, teorías y hechos. Moscú: Trivola. 1995.
- PETROVSKY, A.V. *Psicología evolutiva y pedagógica*. Cuba: Progreso. 1985.
- QUINTANAR, L., SOLOVIEVA, Y. Importancia de la teoría de la actividad. En: Covarrubias, V. *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia*. 111-172. Puebla: CONCYTEP. 2020.
- ROMERO, M. P. Significado del trabajo desde la psicología del trabajo. Una revisión histórica, psicológica y social. *Psicología desde el Caribe*, 34(2), 120-138. 2017.
- SCHÚKINA, G. I. *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. Colección Pedagógica. México: Grijalbo. 1968.
- SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. *Psicología*. México: Grijalbo. 1960.
- SOLOVIEVA, Y. *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: CEIDE. 2014.
- SOLOVIEVA Y.; MATA, A. Qualitative study of motives in mexican school children. *Psychology Research*, Vol. 7. No. 7, 385-396. 2017.
- SOLOVIEVA, Y.; MATA, A. The motives for learning in elementary students: the parents and teachers agency. In: Hus Vlasta (Ed). *Perspectives of arts and social studies* Vol. 1. Chapter 9. 2019a.
- SOLOVIEVA, Y.; MATA, A. El dibujo dialogado para evaluación de esfera motivacional escolar en alumnos de primaria. Cap. 11. En: *Gonçalves, M. et.al. (Org.) Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Teresina PI: Edufpi. 2019b.

- SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. *Enseñanza de la lectura*. México: Trillas. 2018.
- SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas. 2016.
- SOLOVIEVA, Y. *Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza*. Educando para educar. 37 (1): 13-25. 2019.
- TALIZINA, N. Las vías y los problemas de la dirección de la actividad cognoscitiva del hombre. En I. I. Iliarov., & V. Ya. Liaudis (Eds.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y educación. pp. 310-314. 1986.
- TALIZINA, N. *Psicología pedagógica*. Manual práctico. Moscú: Universidad Estatal de Moscú. 1998.
- TALIZINA, N. *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí. 2000.
- TALIZINA, N. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México: BUAP. 2019.
- VIGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. 1978.
- VIGOTSKY, L. S. *El significado histórico de la crisis de la psicología*. En A. Álvarez & P. del Río (Eds.), *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor. 1927/1996a.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. En A. Álvarez & P. del Río (Eds.), *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor. 1934/1996b.
- VIGOTSKY, L. S. *Problemas de la psicología infantil*. En A. Álvarez & P. del Río (Eds.) *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor. 1932/1996c.

Recebido em setembro de 2020.
Aprovado em novembro de 2020.

O desenvolvimento da linguagem oral da criança de 0 a 3 anos sob a perspectiva Histórico-Cultural: apontamentos de uma pesquisa

The oral language development of children from 0 to 3 years of age from a historical and cultural perspective: notes from a research

Michelle de Freitas Bissoli¹

Evellyze Martins Reinaldo Pinho²

Aline Janell de Andrade Barroso Moraes³

RESUMO

Este artigo objetiva discutir o desenvolvimento da linguagem oral da criança de zero a três anos de idade sob a perspectiva Histórico-Cultural. Parte do princípio de que, nas creches, o trabalho pedagógico pode contribuir para que bebês e crianças bem pequenas comuniquem-se e desenvolvam suas capacidades de expressão verbal, desde que se posicionem como sujeitos das práticas comunicativas. Isso implica que professores/as conheçam os processos pelos quais as crianças apropriam-se da linguagem verbal e atuem para favorecer interações que respeitem os momentos do desenvolvimento da criança que, na Teoria Histórico-Cultural, são explicadas a partir de atividades guia. O recorte resulta dos estudos teóricos realizados em uma pesquisa de Mestrado em Educação, realizada em uma Creche Municipal da cidade de Manaus e apontam para a necessidade de que o trabalho pedagógico nas creches se fundamente na compreensão de que a linguagem oral resulta de um processo sócio histórico de desenvolvimento.

Palavras-chave: Creche. Formação de professores. Linguagem oral.

ABSTRACT

This article aims to discuss the oral language development of children from zero to three years of age from a historical-cultural perspective. It is based on the principle that, in nurseries, pedagogical work can enable babies and very young children to communicate and develop their verbal expression skills, as long as they are positioned as subjects of communicative practices. This implies that teachers are aware of the processes by which children acquire verbal language and that they act to foster interactions that respect the child's moments of development which, in Historical-Cultural Theory, are explained through guide activities. The study results from a Master's in Education research carried out in a Public Day Care Center in Manaus and points to the need for pedagogical work in day care centers based on the understanding that oral language is the result of a socio-historical process of development.

Keywords: Daycare. Teacher Training. Oral language.

¹ Doutora em Educação. Docente na Universidade Federal do Amazonas, AM, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2570-4392>. E-mail: mibissoli@yahoo.com.br.

² Mestre em Educação. Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas AM, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4636-5956>. E-mail: evellyzepinho@gmail.com.

³ Mestre em Educação. Atua na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM/SEMED. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8735-7608>. E-mail: aline.janell@bol.com.br.

1 Introdução

Sabemos que a creche e a pré-escola têm sido, na vida de muitas crianças, um *locus* essencial para a ampliação de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Além disso, compreendemos que as interações nos espaços coletivos potencializam experiências que promovem o desenvolvimento de sua personalidade e inteligência, mediadas pelo trabalho intencional dos/das professores/as.

Com base nessa compreensão, desenvolvemos uma pesquisa de mestrado para compreender como o/a professor/a tem possibilitado às crianças vivenciar esse espaço que é, sobretudo, de construção de relações entre as pessoas (de múltiplas idades) e delas com o conhecimento, enfocando o desenvolvimento da linguagem oral.

Partimos do pressuposto de que, desde a mais tenra infância, por meio de suas interações culturais e sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, desejos, medos. Dessa forma, vão desenvolvendo percepções, ideias e capacidades que, como construções culturais, firmarão sua personalidade e sua inteligência (BISSOLI, 2005; CRUZ, 2006; MELLO, 2000).

Assim, compreendemos que a educação tem o papel de garantir a criação e desenvolvimento de aptidões, habilidades e capacidades que são, inicialmente, externas ao indivíduo, mas que, progressivamente, são por ele apropriadas/internalizadas, configurando seu modo de ser, compreender e de atuar no mundo (MELLO, 2000). Logo, a Educação Infantil tem importância fundamental no processo de desenvolvimento da criança, já que se institui, em nosso país, como a primeira etapa da educação intencional e sistematicamente organizada.

De acordo com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, os primeiros anos de vida são marcados pelo desenvolvimento de diferentes capacidades e formas de expressão culturalmente mediadas, dentre elas a linguagem oral, que representa um ponto de viragem no desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança (MELLO, 2000).

Portanto, o cuidado a que as crianças têm direito não se limita às ações relativas à higiene, segurança e alimentação. Este se refere ao atendimento de todas as suas necessidades de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, que vão se modificando à medida que interagem com as outras pessoas (adultos e crianças) e com os objetos da cultura material e não-material. Segundo Guimarães (2011, p. 48):

À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche, isso significa por exemplo, dar banho, alimentar, como exigências técnicas e rotineiras somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada.

Compreendemos, assim, que o cuidado fortalece o sentido de acompanhar o outro, ampliar suas experiências no mundo e buscar formas de ouvi-lo. Tais atitudes demonstram o entendimento de que as crianças têm o que dizer sobre suas experiências e rotinas, ainda que não tenham a linguagem verbal plenamente desenvolvida.

Questionamo-nos: o que é comunicação? Qual é a sua importância para o desenvolvimento humano? Afinal, para que serve a comunicação na humanidade? Qual a relevância deste assunto para a e na Educação Infantil?

A origem da palavra comunicação vem do latim “communicatio” que significa: co = “reunião”; muni = “está encarregado de”; e tio = “idéia de atividade”. Tal definição nos traz a ideia de uma “atividade realizada conjuntamente”.

Outra definição para comunicação é a de uma atividade educativa que envolve a troca de experiência entre pessoas de gerações diferentes, transmitindo, por seu intermédio, a cultura existente no tempo presente. Nessa perspectiva, o ato de comunicar é o ato de estabelecer uma relação com alguém, uma transferência de informação para outra pessoa (CABRAL; NICK, 2006).

No dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 1998, p. 57), encontramos que “filósofos e sociólogos utilizam hoje o termo comunicação para designar o caráter específico das relações humanas que são ou podem ser relações de

participação recíproca ou de compreensão. Portanto, esse termo vem a ser sinônimo de "coexistência" ou de "vida com os outros" e indica o conjunto dos modos específicos que a coexistência humana pode assumir, contanto que se trate de modos "humanos", isto é, nos quais reste certa possibilidade de participação e de compreensão."

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, teoria escolhida por nós para a realização da nossa pesquisa, selecionamos a definição de Lísina quanto ao significado de comunicação. Ela compreende que a comunicação pressupõe a interação das pessoas que participam deste processo objetivo, coordenando e unindo esforços com a finalidade de obter um resultado comum (LÍSINA, 1986, p. 125).

Compreendemos que a comunicação é uma condição indispensável para a existência do homem, e um dos fatores básicos para seu desenvolvimento psíquico. Isso porque a comunicação é considerada fundamental para o processo de assimilação da experiência histórico-social acumulada nas gerações anteriores pelos sujeitos, ocorrendo no decorrer das interações entre os portadores da experiência (no caso, os adultos) e os iniciantes (as crianças) (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986). Nesse sentido, a comunicação estabelecida por meio das interações que acontecem no espaço da creche entre adultos-crianças e entre crianças contribui para o desenvolvimento amplo de meninos e meninas, mas, sobretudo neste texto, da linguagem oral.

2 A atividade comunicativa e o desenvolvimento da linguagem das crianças

O desenvolvimento do ato comunicativo não é natural. Para a Teoria Histórico-Cultural, a comunicação depende das condições sócio históricas em que a criança está inserida, pois são as pessoas mais experientes, que fazem parte do cotidiano infantil, que propiciarão os meios materiais e as experiências a serem vivenciadas, posto que são eles os portadores da cultura (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986), ampliando as possibilidades de comunicação dos pequenos.

Tanto na prática sócio histórica quanto no desenvolvimento individual do homem, a forma básica e inicial da comunicação é a comunicação material

associada às atividades práticas coletivas da sociedade (LEONTIEV, 2001). A comunicação é, assim, na história da humanidade, uma atividade que foi motivada pelo trabalho, pela necessidade de partilha de ideias, impressões e sentimentos para a produção material.

Na ontogênese, a criança inicia sua comunicação com o outro sempre a partir de relações materiais. Isso significa que os objetos presentes no entorno da criança são tomados como temas de suas comunicações com o adulto. Isso pode ser explicado considerando que a visão e a audição do bebê, embora não nasçam plenamente desenvolvidas, se aperfeiçoam muito mais rapidamente que os movimentos corporais (MUKHINA, 1995), possibilitando que desde as primeiras semanas de vida o bebê perceba e acompanhe o deslocamento dos objetos apresentados pelos adultos e foque neles sua atenção. Em um processo progressivo e mediado, a criança vai aprendendo os nomes atribuídos socialmente aos objetos de seu entorno, apreendendo os significados das palavras e passando, pouco a pouco, a um novo patamar de comunicação: a intelectual. Assim, no desenvolvimento de cada criança, atribuir significado ao que a cerca tem como resultado uma profunda modificação de seu caráter psíquico geral. É desse processo de apreensão e desenvolvimento de significados (VYGOTSKI, 2001) que surge a necessidade da comunicação intelectual, a qual se refere, por exemplo, à troca de sentimentos, pensamentos e impressões, não totalmente dependentes da presença dos objetos materiais, para a qual o desenvolvimento da linguagem oral e da atividade comunicativa se direcionam.

Durante os primeiros anos de vida, portanto, têm lugar profundas transformações no processo da comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam. A comunicação se desenvolve na constante interação: a material (prática) e a intelectual (teórica). Mas esta última pode adquirir uma independência relativa e realizar-se fora de uma união direta com a interação prática, como, por exemplo, na transmissão de conhecimentos, na resolução de tarefas, nas discussões de problemas morais, motivos e emoções, entre outros (ZAPOROZET; LÍSINA, 1986).

Estudos realizados por Lísina, Shenovacanov e Kistiakóvskaya (1986) demonstram que a comunicação é essencial ao desenvolvimento da criança nos

primeiros anos de vida. Os estudiosos afirmam que a ausência de atividades comunicativas, nos primeiros meses de vida, gera nos bebês transtornos e déficits em suas capacidades motoras, sensoriais e intelectuais. Os autores afirmam que crianças que não são expostas à atividade comunicativa desde muito cedo, acabam alheando-se das relações sociais, o que resulta em atrasos intelectuais.

Para esses pesquisadores, está claro que a comunicação entre as crianças e os adultos consiste no fator fundamental para o seu desenvolvimento motor e sensorial. É a comunicação que instiga a curiosidade dos bebês pelos objetos, tendo em vista que estes constituem o tema principal de comunicação entre adultos e crianças nos primeiros anos de vida. Motivadas pela comunicação, as crianças buscam explorar os objetos, alcançá-los, engatinhar até eles. Porém, as crianças que não participam de relações de comunicação e interação com outras pessoas, tornam-se apáticas e parecem não se interessar pelo ambiente que as cerca.

A comunicação entre crianças e adultos atua diretamente na zona de desenvolvimento iminente⁴ dos pequenos (VYGOTSKI, 2001). Ao se comunicarem com as crianças, os adultos utilizam a linguagem desenvolvida, ainda que a criança não a compreenda completamente. O bebê vai, progressivamente, ampliando sua compreensão das falas dos adultos, apropriando-se das palavras. Dessa forma, o adulto permite que o bebê estabeleça com ele relações de comunicação que seriam impossíveis sem a sua participação. Podemos dizer, assim, que o adulto eleva a atividade infantil a um nível superior àquele que a criança desenvolveria espontaneamente e a ajuda a realizar as atividades que, em outras condições, o bebê teria dificuldade ou até não conseguiria atingir (VIGOTSKI, 2001).

As pesquisas realizadas por Lísina, Shenovacanov e Kistiakóvskaya (LEONTIEV, 2001) revelam, também, que os índices de desenvolvimento da comunicação infantil são maiores e mais complexos sempre que há um adulto estimulando uma interação comunicativa, superando os índices detectados em

⁴Zona de Desenvolvimento Iminente: trata-se de uma tradução, proposta por Prestes (2012), do conceito conhecido no Brasil como Zona de Desenvolvimento Próximo ou, ainda, Zona de Desenvolvimento Proximal.

crianças que comunicam-se por iniciativa própria (ZAPOROZET; LÍSSINA, 1986). Dessa maneira, quanto mais atenção e predisposição manifesta o adulto para a atividade comunicativa com a criança, mais complexa e com maior conteúdo se apresenta sua interação.

Vigotski afirma que embora a criança, desde muito cedo, compreenda o adulto e consiga realizar tarefas conjuntas com ele, isso não significa que tenha apreendido os significados da mesma forma que o adulto os utiliza. Como o pensamento do adulto é conceitual e o pensamento da criança ainda não atingiu essa possibilidade, o autor afirma que, externamente, ambos se referem às mesmas coisas, mas, internamente, desencadeiam processos distintos, já que os significados das palavras evoluem durante a infância. O papel de quaisquer elementos do meio se distingue de acordo com as diferentes faixas etárias. Por exemplo: a fala das pessoas ao redor pode perfeitamente ser sempre a mesma tanto quando a criança tem seis meses, como um ano e seis meses e também três anos e seis meses, isto é, a quantidade de palavras que a criança percebe, o caráter da linguagem, no que se refere a seu nível cultural, ao vocabulário, à correção, à erudição de estilo podem permanecer sempre os mesmos, mas qualquer um entende que esse fator, inalterado ao longo do crescimento, possui um significado diferente quando a criança entende a fala, quando ela não a entende em absoluto e quando ela se situa entre ambos os estágios e está apenas começando a entendê-la. (VYGOTSKY, 2010, p. 682).

A comunicação pode ser considerada, de acordo com os postulados da teoria Histórico-Cultural, uma atividade⁵ já que não há possibilidade de alguém comunicar-se com outra pessoa sem que esteja motivado para isso. Leontiev (1998) explica que a atividade é um fazer cujo objetivo e motivo coincidem. Portanto, estar em atividade é saber o porquê de um determinado fazer e estar motivado por ele. Em relação à comunicação, isso significa que se comunicar com o outro sempre envolve motivos que são diretamente responsáveis pelo estabelecimento da relação comunicativa, ou seja, comunicar-se envolve a vontade dos sujeitos que buscam entrar em interação.

⁵Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorre as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2001. p.122).

Devemos, então, considerar que a comunicação ocorre como uma atividade mutuamente orientada, em que duas ou mais pessoas atuam como sujeitos. Compreendemos, entretanto, que esta atividade comunicativa se mescla muitas vezes com fragmentos de outras atividades, tornando-se parte de uma estrutura mais complexa. Em muitos momentos, não se trata, portanto, de uma atividade pura: ela ocorre junto a outras atividades (VIGOTSKI, 2001). Mas, como uma das principais necessidades que mobilizam a atividade de comunicação consiste em conhecer a si mesmo e conhecer aos outros (ILIASOV; LIAUDIS, 1986), podemos afirmar que a comunicação, nos primeiros meses de vida, constitui-se como uma atividade pura: para o bebê e para o adulto, a fala não tem outro objetivo senão a mútua interação, o conhecimento de si e do outro.

Entender como acontece o desenvolvimento da comunicação é muito importante, por isso buscamos refletir sobre este processo de forma a compreender como a professora da creche pode atuar intencionalmente sobre ele.

3 O desenvolvimento da linguagem oral e suas etapas

Existem dois tipos de motivos que mobilizam a atividade comunicativa da criança nas duas etapas que compõem o desenvolvimento da comunicação na ontogênese: o primeiro tem como foco as pessoas e o segundo tem como foco os objetos. Os autores da Teoria Histórico-Cultural nos explicam que o interesse da criança primeiramente está diretamente relacionado com a situação em que ela está envolvida e em seguida torna-se mais intelectual, mas a atenção dela está sempre focada ora nas pessoas ora nos objetos presentes em suas vivências. Segundo Lísina (1987), podemos compreender que o desenvolvimento da comunicação da criança se organiza segundo fases que são diretamente dependentes da relação estreita entre o desenvolvimento psicofisiológico da criança e suas condições de vida e de educação. O quadro que segue tem como intenção sistematizar as diferentes fases desse desenvolvimento:

Quadro

QUADRO 1: Fase de desenvolvimento da comunicação

FAIXA ETÁRIA	FASE DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Zero a seis meses	Comunicação situacional emocional pessoal	A criança tem sua atenção atraída pela comunicação com o outro e responde primordialmente às interações com os adultos
Seis meses a três anos	Comunicação situacional de trabalho	A criança realiza uma atividade de cooperação com o adulto sobre os objetos materiais que estão presentes em seu entorno e já o reconhece, se relacionando de forma afetiva com ele.
Três a cinco anos	Comunicação não situacional cognitiva	A criança consegue se comunicar de forma abstrata, sem se prender à situação que está envolvida, tematizando, em seus diálogos, situações não imediatas, com interesse principal nos diálogos sobre a vida social.
Cinco a sete anos	Comunicação não situacional e pessoal	A criança dirige-se ao adulto para compreender e discutir suas relações com as outras pessoas, compreendendo e definindo dessa forma o significado moral de suas ações. É quando começa a assimilar os valores e regras sociais.

Fonte: Elaborado pelas autoras

A primeira etapa do processo de desenvolvimento da comunicação, composta pelas duas primeiras fases e que se estende até por volta dos dois anos de idade, tem como principal característica ser situacional, ou seja, a criança é motivada pelas suas vivências imediatas, pelo que o meio social lhe apresenta. Sua comunicação está relacionada com o que lhe está acessível em sua rotina, de forma concreta, material.

Na segunda etapa, composta pelas duas fases subsequentes e que se estendem dos três aos sete anos aproximadamente, a criança consegue conversar com o adulto sobre coisas que não estão presentes e sobre questões de cunho social, pessoal: “pra que serve isso?” ou “como uso isso?”. Trata-se, pois, de uma comunicação mais abstrata, menos atrelada à presença dos objetos materiais para que possa ser entabulada.

Cada uma das etapas está constituída, portanto, por dois momentos ou fases: no primeiro, o que motiva a criança são as relações que estabelece com as pessoas; no segundo, embora as relações interpessoais permaneçam importantes, elas se tornam subsidiárias da atividade prática. Trata-se, segundo Elkonin (1987), das relações que a criança estabelece com o “mundo das pessoas” e com o “mundo dos objetos” e que caracterizam o desenvolvimento não apenas da comunicação, mas também de toda a personalidade da criança.

Entre os dois momentos do desenvolvimento que conformam uma etapa, as relações de interdependência são evidentes: são as relações com as pessoas, no primeiro momento, que permitem que a criança volte a sua atenção, no segundo momento, para os objetos que, nessas relações sociais, são utilizados; são as atividades sobre os objetos sociais que, no segundo momento, são motivadoras de novas necessidades de relação com as pessoas. Assim, a criança, no primeiro momento do desenvolvimento psíquico, conhece os objetos da cultura pela mediação da relação com as pessoas e, no segundo momento, tem sua relação com as pessoas mediada pelo contato com os objetos da cultura. (BISSOLI, 2005, p. 151-2).

No caso da comunicação, podemos compreender que é a partir da comunicação emocional direta com o adulto, desde os primeiros momentos de vida, que surge progressivamente no bebê a necessidade de tematizar os objetos do entorno nos “diálogos” que estabelece com os adultos. E isso acontece porque o

adulto apresenta os objetos ao bebê desde muito cedo e os nomeia, conversa sobre eles. Os objetos passam então a ocupar lugar privilegiado na comunicação no segundo momento ou fase: a criança pequenininha precisa do adulto para alcançá-los, para apreender seus usos, para saber do que se tratam e para que servem. Mas, neste momento que se estende de um a três anos aproximadamente, ainda estamos tratando de uma comunicação situacional, já que a criança tem toda a sua atenção direcionada para aquilo que percebe em seu entorno imediato.

A ação conjunta sobre os objetos e a comunicação que a segue despertam na criança, por volta dos três anos de idade, a necessidade de imitar os adultos em suas atividades, por intermédio do jogo de papéis. Os temas de comunicação são então modificados e complexificados, envolvendo também fatos, pessoas e saberes que não estão no entorno imediato. Inicia-se, nesse sentido, uma etapa na qual a comunicação passa a ser progressivamente não-situacional e que vai se estender até por volta dos seis anos de idade. Primeiramente, os temas dos diálogos entre crianças e adultos estão voltados para a compreensão do mundo e das relações entre as pessoas. A criança quer saber os porquês, para que servem as coisas, como as pessoas se relacionam com os objetos e entre si. Mais tarde, novos interesses surgem e estes enfocam também o estabelecimento de relações pessoais, seja com os adultos, seja com as outras crianças.

Neste artigo, nos dedicamos a tratar da criança em seu nível de comunicação situacional de trabalho ou também chamada de forma prático-situacional de comunicação (LÍSINA, 1987), já que observamos as crianças entre os dois e os três anos de idade na creche para o desenvolvimento da pesquisa. Embora não pretendamos omitir a importância das outras fases do processo de desenvolvimento da linguagem oral e da atividade de comunicação, entendemos que é importante focalizar como o desenvolvimento da atividade comunicativa acontece até a sua chegada na fase que nos interessa.

Verificamos que, na comunicação situacional de trabalho, a criança passa a demonstrar interesse em perceber a reação dos adultos quanto ao que realiza, por intermédio de suas expressões faciais e da modulação de sua voz. Demonstra estar preparada para e interessada em manter uma interação comunicativa. Ela

apresenta o desejo de manter um contato pessoal com um adulto e isso se manifesta em suas atividades motoras, assim como cognitivas. Por exemplo: os bebês chamam o adulto com as mãos e esticam os braços como que pedindo para ir para o colo, atraem-lhe a atenção tocando-lhe o braço ou vocalizando.

Nessa fase, como as crianças ainda não dominam os movimentos preensores de forma concreta, elas buscam a cooperação do adulto para realizar diferentes ações com os objetos, o que enriquece as relações comunicativas entre ambos (ZAPOROZET; LISINA, 1986). É por conta dessa necessidade de colaboração para agir sobre os objetos que os adultos lhe apresentam que a criança passa a uma nova forma de se relacionar com o mundo e a uma nova atividade principal ou guia: aquela marcada pela exploração sensorial dos objetos que a cercam. É importante compreender que

A acumulação de impressões extraídas da atividade material serve de base para o desenvolvimento da linguagem da criança. Somente quando a palavra está apoiada pelas imagens do mundo real, esta é assimilada com êxito. A assimilação da linguagem transcorre em relação com o posterior desenvolvimento da necessidade de comunicação já na primeira infância. A linguagem relacional surge quando se exige da criança a capacidade de comunicação, isto é, quando os adultos forçam a criança a falar distintamente e a dar, na medida do possível, forma clara a suas ideias com as palavras. (PETROVSKY, s/d, p. 62).

Durante toda a infância, novos motivos surgem para que haja comunicação e estes são assimilados pelas crianças como resultado de sua interação com os adultos e com outras crianças com quem convivem.

Os motivos cognitivos da comunicação se personificam no adulto que serve como fonte de conhecimento e como organizador das novas impressões da criança. Podemos explicar isso da seguinte forma: quando o adulto responde à ação do bebê, possibilita a este o enriquecimento do repertório de sua conduta infantil. Ao demonstrar aprovação às ações do bebê ou mesmo estimular com elogios os intentos de novas ações, produz uma reação emocional positiva na criança, motivando-a. Esta comunicação, a princípio, está marcada pela linguagem não intelectualizada. Isso significa que as vocalizações da criança são, inicialmente, reações

condicionadas e não possuem ainda um significado. Trata-se de imitação dos sons emitidos pelos adultos e não da emissão de um signo.

Assim, podemos afirmar que a comunicação vai criando condições para a regulação individual, que é inicialmente feita pelo adulto e, mais tarde, feita pela própria criança, que internaliza as falas do outro e as torna reguladoras de seu próprio comportamento. Disso decorre a afirmativa de Vigotski (2001) de que a linguagem – verbalizada, internalizada e intelectualizada – serve tanto para pensar (o que acontece à medida que linguagem e pensamento se interconectam por volta dos dois anos de idade) como para a regulação do comportamento do indivíduo.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o pensamento e a linguagem procedem de raízes genéticas independentes tanto na filogênese, quanto na ontogênese. Na ontogênese, o desenvolvimento da linguagem infantil possui uma etapa pré-intelectual, assim como o desenvolvimento do pensamento possui uma etapa pré-linguística. Eles seguem linhas diferentes de desenvolvimento até que se encontram e o pensamento passa a ser verbal e a linguagem intelectual (VYGOTSKY, 2001).

Os teóricos que desenvolveram esta explicação buscaram registrar esses paralelos com o intuito de facilitar a compreensão do desenvolvimento do intelecto e da linguagem. Assim, em relação ao desenvolvimento da linguagem, os gritos, o riso, os balbucios e as primeiras palavras das crianças fazem parte de uma fase pré-intelectual. Essa linguagem que já constitui um prenúncio da atividade comunicativa verbalizada é considerada uma forma de comportamento predominantemente emocional nos primeiros meses do desenvolvimento. Em seu primeiro ano de vida, a criança apresenta um rico desenvolvimento da função social da linguagem, que é o motor propulsor de seus recursos comunicativos.

Para compreender a importância do meio e das pessoas (no caso do bebê, especialmente dos adultos) como fonte do desenvolvimento psíquico, cabe recordar o fato de que se criança ainda balbucia, sua mãe fala com ela já com uma linguagem gramatical e sintaticamente formada, com um bom vocabulário. Trata-se da maior particularidade do desenvolvimento infantil: consiste em um desenvolvimento que

ocorre em condições de interação com o seu meio social em que aquilo a que o desenvolvimento deve chegar já está presente no entorno da criança desde o princípio, motivando e modulando seu comportamento (VYGOTSKY, 2010).

Nesse sentido, quando a criança interage com uma forma ideal de comunicação, ou seja, com uma forma bem desenvolvida de linguagem desde o seu nascimento, isto influenciará os primeiros passos do seu desenvolvimento. Em outras palavras: “Há algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p. 693). Disso decorre a importância de o adulto comunicar-se intencionalmente com o bebê desde muito cedo, compreendendo a importância da atividade comunicativa para todo o seu processo de desenvolvimento.

Desde muito cedo, o contato acolhedor com o adulto suscita na criança emoções positivas que, progressivamente, tornam-se uma necessidade socialmente mediada: a necessidade de comunicação. A constância da comunicação emocional direta do bebê com o adulto e, mais tarde, a comunicação situacional de trabalho, marcada pela atividade conjunta da criança e do adulto sobre os objetos, geram as vivências estáveis necessárias para que a criança se sinta benquista, valorizada, segura e componha uma auto-imagem positiva.

Nesse sentido, defendemos que os bebês devem ser, desde os primeiros momentos de sua estada na creche, educados e cuidados por professores/as que, conhecedores da importância da atividade comunicativa, estabeleçam com eles relações intencionais que visem ao desenvolvimento amplo de suas qualidades cognitivas, afetivas, práticas e plásticas (BISSOLI, 2014).

A criança responde aos estímulos do meio de acordo com a situação que vivencia e a relação emocional da criança com o adulto ou com os objetos. Segundo Vigotski,

[...] é como se de cada objeto emanasse um afeto de atração ou repulsão que é o motivo que estimula a criança. [...] A todo objeto lhe é próprio algum afeto tão estimulador que adquire para a criança o caráter de afeto ‘coercitivo’ devido ao qual a criança dessa idade se encontra no mundo dos objetos e das coisas como em um campo de forças em que todo o tempo atuam sobre ela objetos que a atraem ou repelem. (VYGOTSKI, 1996, p. 342, tradução nossa).

É importante salientar que as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VYGOTSKY, 2010). Assim, a comunicação que se estabelece entre a criança e o adulto desde muito cedo se torna a base para a internalização da linguagem verbal que vai na ontogênese, se unir ao pensamento e constituir uma das funções psíquicas superiores fundamentais para o desenvolvimento de todas as outras: o pensamento verbal.

Os processos particulares da vida psíquica de uma criança e a análise das forças motivadoras de seu desenvolvimento levam-nos a compreender as formas principais de suas atividades, os motivos que a encorajam para tal e, conseqüentemente, o sentido que a criança está descobrindo nos objetos e nos fenômenos do mundo que a cerca.

Compreendemos que os motivos da comunicação das e com as crianças transformam-se, surgem ou desaparecem em relação às atividades comunicativas proporcionadas pela participação dos adultos, ou seja, de acordo com a comunicação que o adulto possibilita.

Conclusão

O conhecimento acerca das regularidades da atividade comunicativa na primeira infância e das formas pelas quais é possível promover atividades que sofisticuem a capacidade de comunicação da criança desde o primeiro ano de vida constitui um dos fundamentos da prática pedagógica desenvolvida na creche (SILVA, 2012).

Nosso interesse pela temática se deu em razão da disparidade do nível da linguagem oral das crianças de duas creches em que estagiamos. A diferença que constatamos naquele momento nos demonstrou a importância da preocupação com a linguagem dos profissionais e com a relação comunicativa estabelecida ao longo do processo de educação na creche.

Houve também outro grande motivo para a realização dos primeiros estudos nesta área: a constatação empírica e sua confirmação pela literatura (HEVESI, 2004) de casos em que crianças que frequentavam espaços educacionais apresentavam retardo em sua linguagem em comparação com crianças educadas em casa. Tal fato conduziu nossas investigações quanto à *relação verbal adulto-criança* em coletividade.

Percebemos, em nossos estudos, que diferentes pesquisas obtiveram como resultado a percepção de uma sucessão de traços negativos quanto à linguagem dos profissionais das creches, repleta de ordens e proibições. Além disso, a literatura ainda relata que muitos profissionais apresentam pouco interesse quanto à escuta do que a criança fala, mantendo um diálogo sem conteúdo e com um vocabulário pobre. Disso decorreu a nossa busca por descortinar o cenário real da creche no município de Manaus.

A escolha da investigação na educação de zero a três anos está diretamente ligada ao nosso interesse no período de maior desenvolvimento da linguagem oral da criança. Isso também nos possibilita nos posicionar contra um preconceito, ainda presente em nossa sociedade, em relação às possibilidades das crianças pequenas interagirem com o mundo e aprenderem.

O profissional da Educação Infantil tem de ajudar a criança a construir e desenvolver sua linguagem. Quanto melhor (in)formado o profissional estiver, mais ele terá condições de inovar em seu planejamento e superar uma rotina marcada pela repetição e pela passividade. Por isso compreendemos a necessidade da ressignificação das práticas das professoras por intermédio de uma formação continuada em serviço. Entendemos que um profissional bem formado cria diversas oportunidades de diálogos com a criança e interessa-se em compreender e participar de sua atividade comunicativa.

Durante as observações realizadas para o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que o diálogo mantido pelas professoras ainda está mais centrado na sua própria fala, mas existe espaço para as crianças falarem e exporem seus pensamentos. A sugestão que teríamos seria não apenas permitir a fala das crianças nesse ambiente, mas levar em consideração o que é falado por elas e travar

desafios dialógicos por meio de uma conversa com as crianças, dando continuidade ao pensamento apresentado por elas, questionando-as e fazendo-as refletir mais profundamente sobre os temas abordados.

Compreendemos que alguns caminhos para a superação desta realidade se encontram presentes na própria creche e podem se consolidar por meio do incentivo à autonomia e iniciativa das crianças, bem como da sensibilização das professoras quanto à importância dos diálogos, da possibilidade de formação dentro do espaço da creche por meio de diálogos entre as professoras e a pedagoga, e do aprofundamento dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância.

Este trabalho se alinha à necessidade de buscarmos estabelecer relações horizontais entre adultos e crianças nas creches para que as crianças sejam agentes das relações comunicativas e de todo o desenvolvimento que delas decorre.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BISSOLI, M. F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural*. Marília: Unesp. 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação.

BISSOLI, M. F. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche.

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829 - 854, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p829>.

CABRAL, A.; NICK, E. *Dicionário Técnico de Psicologia*. 14 edição. São Paulo: Cultrix, 2006.

CRUZ, S. H. V. *A realização de pesquisas com crianças: contribuições teórico-metodológicas*. Palestra proferida no IV COPEDI na Mesa redonda: Emergência de Novas Metodologias de Pesquisa. Em Águas de Lindóia, SP: 2006.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, p. 125-142, 1987.

GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo. Cortez. 2011.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: J. Falk (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara, SP: JM Editora. 2004.

ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. Y. *Antologia de La psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998a.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscú: Editorial Progreso, p. 125, 1987.

MELLO, S. A. *A educação da criança de zero a três anos*. Texto Didático. Departamento de Didática. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Marília – Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho. UNESP – Campus Marília, 2000.

MUKHINA, V. *Psicología da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PETROVSKY, A. V. Particularidades psicológicas de las etapas anteprescolar y pré-escolar. In: *Psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, s/d.

SILVA, J. C.; HAI, A. A. O impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em salas de aula para crianças menores de três anos. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1099-1123, set/dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p1099>.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. In: *Psicologia USP*, São Paulo, 2010. p. 681-701. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003>.

ZAPOROZET, A. V.; LISINA, M. I. *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. Tradução de Arturo Villa Gutiérrez. Madri: G Núñez Editor, 1986.

Recebido em novembro de 2020.
Aprovado em março de 2021.

Entrevista

Dmitry A. Leontiev

Perspectivas e tensões no âmbito das psicologias histórico-culturais,
com foco nas contribuições de Alexei N. Leontiev ¹

*Andréa Maturano Longarezi*²

*Roberto Váldez Puentes*³

Apresentação

Dmitry Alekseevich Leontiev, neto de Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e filho de Alexey Alekseevich Leontiev (1936-2004), é um dos psicólogos russos mais importantes da atualidade.

Nasceu em Moscou, em julho de 1960, e formou-se em Psicologia pela Universidade Estatal de Moscou. É especialista em várias áreas do conhecimento psicológico, especialmente, em psicologia da personalidade e da motivação, em teoria e história da psicologia, bem como em psicodiagnóstico.

¹ Entrevista concedida por Dmitry Alekseevich Leontiev aos organizadores do *II Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*, realizado em maio de 2014, na Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia/MG/BR. A entrevista contou com a tradução simultânea e transcrição, do russo para o português, realizadas por George Yurievitch Ribeiro e Regina Repton Dias, respectivamente, e a revisão técnica de Andréa Maturano Longarezi e Roberto Váldez Puentes.

² Doutora em Educação. Docente, vinculada à Faculdade de Educação, nos cursos de licenciatura e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, PPFED/FACED/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5651-9333>. E-mail: andrea.longarezi@gmail.com.

³ Doutor em Educação. Docente dos cursos de licenciatura e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, PPGED/FACED/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8936-9362>. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com.

Figura 1: Dmitry A. Leontiev durante o II Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos – maio de 2014, Uberlândia/Brasil.



Fonte: Arquivo do GEPEDI.

Doutor em Psicologia e Chefe do Laboratório Internacional de Psicologia Positiva da Personalidade e da Motivação, atua como docente da Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal M. V. Lomonosov, de Moscou, e da Universidade Psicológica e Pedagógica da Cidade de Moscou.

Possui uma ampla produção científica e acadêmica que supera os 600 trabalhos entre artigos, capítulos e livros completos. Pela sua extensa obra, tem recebido diferentes prêmios nacionais e internacionais.

Dmitry A. Leontiev, esteve no Brasil, a convite do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, para apresentar o texto que elaborou sobre a vida, o pensamento e a obra de seu pai Alexey Alekseevich Leontiev, durante o II Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos, realizado em maio de 2014, em Uberlândia/ Minas Gerais / Brasil, publicado em livro homônimo (LEONTIEV, 2015 [2017]); ocasião em que se deu a presente entrevista.

A entrevista

ANDRÉA M. LONGAREZI e ROBERTO V. PUENTES: A. N. Leontiev é um dos psicólogos do período soviético mais respeitado no Brasil e se constitui uma importante referência para os pesquisadores, especialmente, por suas contribuições à Psicologia Histórico-Cultural da Atividade (LONGAREZI, 2019a; 2019b; 2020a; 2020b; LONGAREZI; FRANCO, 2013; 2015; PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b). No concernente à relação da atividade externa e atividade interna, nota-se, pelas obras a que a academia brasileira teve acesso (LEONTIEV, 1978; 1983; 1986a; 1986b; 1986c; 1989a; 1989b; 2001; 2006; 2017; entre outras), que A. N. Leontiev designa à atividade externa, gênese da consciência. Gostaríamos de ouvir sua compreensão a respeito da relação do externo-interno na constituição da psique, a partir da perspectiva defendida por ele.

DMITRY A. LEONTIEV: A. N. Leontiev era um pouco diferente. Em seus trabalhos, no final da década de 1930, mostra um aspecto, aparentemente simples, mas que na verdade é bastante complexo. Demonstra que não existe uma fronteira, um limite tão bem definido entre o externo e o interno e, ainda, que, para a psicologia, não é tão preponderante o que liga o externo e o interno na atividade. O principal, na atividade, é o processo que liga o homem ao mundo; por isso, não pode existir uma fronteira determinante entre o externo e o interno. A. N. Leontiev sempre mostrou que o processo de atividade tem vários elos; parte desses elos são internos e parte externos. O processo de desenvolvimento, por exemplo, ou os processos que eram externos, aos poucos passam a ser internos; contudo, é preciso, para sua correção, que essas funções psíquicas se tornem novamente externas.

Muitas vezes, nem se fala da psicologia histórico-cultural e da psicologia da atividade. Eu, como muitos, considero-as como algo que se juntam, chamam essas psicologias de psicologia não clássica. Esse tema quem criou foi Daniil B. Elkonin. Existe uma série de discussões sobre como entender essa não classicidade, esse não clássico.

Para mim, o principal aspecto que faz dessas psicologias histórico-culturais e da atividade, serem não clássicas, seria essa não definição de fronteiras. Sempre está se falando de transformações do externo para o interno e, ao contrário, do interno para o externo. E o principal, como dizia A. N. Leontiev, é a diferença, o antagonismo não entre o externo e o interno, mas sobre a imagem e o processo, a imagem seria algo estável, uma estrutura mais estável e o processo não. Em um artigo meu (LEONTIEV, 2005), publicado em inglês, discorro sobre isso, de forma mais detalhada e consistente.

Ele mesmo escrevia isso nas suas obras de uma forma bastante clara, o interno facilmente vira externo e vice-versa. Essa não é uma fronteira estável. O próprio conceito de atividade é algo que, justamente, supera sempre essa fronteira. As reações (tanto os estímulos quanto as reações) estão fora, são externas, a atração e o organismo psicodinâmico estão todos dentro. Os processos primitivos também são internos, e as atividades estão onde? Elas não podem ser localizadas, especificamente, em um ou outro desses lugares.

Figura 2: Registro da entrevista, concedida por Dmitry A. Leontiev no dia 06.05.2014. (da esquerda para direita: Roberto V. Puentes, Andréa M. Longarezi, Dmitry A. Leontiev e George Y. Ribeiro - tradutor).



Fonte: Arquivo do GEPEDI.

ANDRÉA M. LONGAREZI e ROBERTO V. PUENTES: Tanto S. L. Rubinstein, quanto de L. S. Vigotski concedem à psique, em momentos específicos de sua obra, um caráter ativo e gerador e enfatizam a capacidade da psique de produzir a realidade social. Como compreende isso no pensamento de A. N. Leontiev?

DMITRY A. LEONTIEV: Para A. N. Leontiev, a psique e a personalidade são coisas completamente diferentes; considera a personalidade como uma dimensão totalmente fora do psíquico. E a psique, a partir de todas as suas pesquisas, se manifesta como algo coativo, e não reativo. Começando por seu estudo de doutorado sobre percepção, onde formava a sensibilidade para perceber luz na ponta dos dedos, ele só comprovou que isso se desenvolve caso exista uma atividade, uma busca ativa, uma ação de procura, se você estiver mexendo com a mão. Se deixar a mão passiva não consegue criar essa sensibilidade, ela só surge através de uma busca ativa. Todas as outras experiências sobre, por exemplo, audição de sons, também revelam que são altamente necessários alguns processos motores ativos. Acho que não procede atribuir à A. N. Leontiev a passividade da psique. Ele utilizava a ideia de reflexo, da reflexividade, que era um construto filosófico obrigatório que não poderia desprezar. Mas, ele repensou, reformou esse conceito nas suas últimas obras, nas quais não fala mais de reflexo, passa a falar de criatividade.

S. L. Rubinstein, por sua vez, foi um filósofo impressionante, mas ele não era psicólogo, era filósofo e trabalhava como psicólogo. Foram publicadas, recentemente, algumas cartas de S. L. Rubinstein, dos últimos anos dele, em que coloca de maneira bastante irônica, que, embora não gostasse tanto de psicologia, tinha passado sua vida inteira ocupando-se dela. Em minha opinião, S. L. Rubinstein era um grande filósofo, mas um psicólogo relativamente médio. E os trabalhos de S. L. Rubinstein são bastante profundos, bem escritos, mas quando falava de atividade, de que a psique é ativa, ele falava isso no âmbito da filosofia. A. N. Leontiev, ao contrário, realizou esse lado ativo da psique em experimentos concretos.

ANDRÉA M. LONGAREZI E ROBERTO V. PUENTES: Como A. N. Leontiev entende o potencial criativo, autônomo e a subjetividade no homem? Nesse sentido, como se constitui a personalidade sobre a base da teoria da atividade?

DMITRY A. LEONTIEV: São várias perguntas, vou me focar em uma delas. A. N. Leontiev utilizou o termo criatividade para expressar o conceito de imaginação. Ele se interessava pelo estudo da imaginação, entendia a importância desse problema, mas nunca o abordou. Sobre criatividade existiram trabalhos na psicologia da arte e na psicologia da criatividade artística, da criação artística. No tocante a esse assunto, o principal problema que ele enfocou tratava do problema das imagens, da visão do mundo, da imagem do mundo. E todos os processos cognitivos estariam, justamente, a serviço da criação dessa imagem, essa seria considerada a única do mundo, então, uma pré-construção dessa imagem. Ele queria escrever um livro sobre isso, mas não teve tempo, um dos últimos conceitos que ele queria trabalhar era o de imaginação. Mas, na década de 1970, muitos de seus alunos realizaram pesquisas e experimentos onde essas suas teorias foram postas à prova.

E, nesse contexto, ele avaliava a percepção e o processo cognitivo, não do ponto de vista que eram...; que se partia do mais elementar para aquilo cada vez mais complexo, mas, ao contrário, de que a imagem do mundo sempre existe, desde o início e todos os processos de percepção, pontuais ou não, sempre vão se complementando dessa imagem já existente. Na verdade, o que acontece ali nesse importante processo é que se começa verificar, que a nova percepção sempre se relaciona às anteriores. Ocorre um processo de acordo com o que já existe, porém, com uma visão mais ampla. Eram ideias muito novas, comprovadas por experimentos bastante bonitos, mas ele não conseguiu fazer depois a generalização.

ANDRÉA M. LONGAREZI E ROBERTO V. PUENTES: Na produção da psicologia soviética da época se constituíram, pelo menos, duas linhas, uma com foco na comunicação como a mediadora do homem com o mundo e, a outra,

compreendendo essa mediação pela atividade. Como percebe essa tensão teórica na qual A. N. Leontiev estava diretamente envolvido?

DMITRY A. LEONTIEV: Quanto ao problema da comunicação, sei que alguns autores tiveram discussões nesse campo da comunicação e da atividade; alguns argumentavam que a comunicação era um tipo de atividade e, outros, ao contrário, diziam que era algo fora da atividade e altamente particular. Mas, ao meu avô, muitas vezes atribuíram coisas falsas, que ele nunca proferiu e levavam até níveis quase absurdos.

Eu escrevi um artigo, inclusive traduzido para o inglês (LEONTIEV, 1992), onde tentei retirar essa tensão da discussão sobre se a comunicação seria um tipo de atividade ou um processo independente. Foi escrito no contexto da pedagogia da cooperação e se chamava *Atividade conjunta, comunicação e interação*. Essa ideia de atividade conjunta transcende, justamente, uma compreensão de diferença entre a “comunicação como atividade” e a “comunicação como algo independente”.

Figura 3: Roberto V. Puentes, Dmitry A. Leontiev e Andréa M. Longarezi.



Fonte: Arquivo do GEPEDI.

ANDRÉA M. LONGAREZI E ROBERTO V. PUENTES: Agradecemos sua disponibilidade para dialogar sobre as tensões teóricas que emergem no seio das

perspectivas que compõem o corpo da teoria histórico-cultural. O GEPEDI, enquanto grupo de pesquisa, tem se dedicado a tornar pública as obras dos vários autores e grupos que, com pontos de convergências e divergências, compuseram esse corpus teórico. Nesse mesmo sentido, o trabalho que temos realizado tem também a finalidade de dar espaço para que as nuances, debates e embates nessa perspectiva se façam explícitas, de modo a que possamos avançar na compreensão da complexa e diversa teoria que a psicologia assumiu. Obrigada!!

DMITRY A. LEONTIEV: As perguntas são muito boas. Acho que o mundo mudou muito, inclusive na psicologia, e, nas últimas dezenas de anos, décadas, aconteceu um processo de, cada vez mais, apagarem-se as fronteiras entre as diferentes escolas e a construção da formação, aos poucos, de uma língua praticamente única na ciência e se unificou aos poucos os critérios das avaliações. Hoje em dia, ninguém mais pergunta de qual escola você é, mas quais problemas você consegue solucionar a partir das suas ideias. E hoje, na minha opinião, não faz mais tanto sentido a pureza das ideias de qualquer uma das escolas teóricas, inclusive a da atividade. As escolas e as correntes teóricas estão agindo de maneira colaborativa entre si.

Eu discuto sobre esse tema com meus colegas porque muitos estão acostumados a trabalharem no âmbito da escola da atividade, por exemplo, e têm dificuldade de cooperar com outras escolas ao redor do mundo. Mas, isso é passado. E digo muito que a psicologia da atividade é um prato saboroso que você tem que saber preparar muito bem para apreciar; e tem também um jeito que ele fica totalmente intragável, é quando você o faz no próprio caldo!

ANDRÉA M. LONGAREZI E ROBERTO V. PUENTES: O motivo principal do diálogo sobre o tema está justamente no embate das várias correntes e no entendimento de que as diferentes interpretações sobre esses embates precisam compor o cenário dos estudos na área. Mais uma vez, obrigada.

DMITRY A. LEONTIEV: Também sou grato e aprecio muito esse grande trabalho que vocês estão fazendo, é fantástico e estou pronto, na medida das minhas possibilidades, para ajudar como puder.

Figura 4: Dmitry A. Leontiev apresentando o GEPEDI com um dos livros que organizou com os escritos de seu avô A. N. Leontiev.

(da esquerda para direita: Roberto V. Puentes, Dmitry A. Leontiev e Andréa M. Longarezi).



Fonte: Arquivo do GEPEDI.

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

LEONTIEV, Alexis N. Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño. In: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. I.I.Iliasov; V. Ya. Liaudis. Título original de la obra: Jrestomatia pi vosrastmai i pedagoguicheskei. Traducción: Carmen Rodrigues Garcia. Editorial Pueblo y Educación, 1986a, p.10-13.

LEONTIEV, Alexis N. Sobre la formación de las capacidades. In: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. I.I.Iliasov; V. Ya. Liaudis. Título original de la obra: Jrestomatia pi vosrastmai i pedagoguicheskei. Traducción: Carmen Rodrigues García. Editorial Pueblo y Educación, 1986b, p.44-54.

LEONTIEV, Alexis N. La comprensión del significado por parte del portador de la lengua. In: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. I.I.Iliasov; V. Ya. Liaudis. Título original de la obra: Jrestomatia pi vosrastmai i pedagogicheskei. Traducción: Carmen Rodrigues Garcia. Editorial Pueblo y Educación, 1986c, p.260-265.

LEONTIEV, Alexis N.; El enfoque histórico em el estudio de la psiquis del hombre. In: PUZIREI, Andrei; GUIPPENREITER, Yulia – *El proceso de formación de La psicología marxista* Editorial Progreso. Moscú, 1989a. Traducido Del ruso por Marta Shuare. ISBN 5-0-001254-5.

LEONTIEV, Alexis N. El problema de la actividad em la psicología. In: In: PUZIREI, Andrei; GUIPPENREITER, Yulia – *El proceso de formación de La psicología marxista* Editorial Progreso. Moscú, 1989b. Traducido del ruso por Marta Shuare. ISBN 5-0-001254-5.

LEONTIEV, Alexis. N. Acerca de la importancia del concepto de actividad objetal para la psicología. In: ROJAS, Luis Quintanar. (compilador) *La formación da las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. Segunda reimpresión: 2001. Traducción del ruso: Yulia V. Solovieva.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição para o desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ªed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, Alexis N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. *Ensino Desenvolvimental. Antologia I*, Uberlândia: Edufu, 2017, p. 39-58. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-433-9>.

LEONTIEV, Dmitry A. Joint Activity, Communication, and Interaction (Toward Well-grounded "Pedagogy of Cooperation"), *Journal of Russian & East European Psychology*, Vol. 30, n.2, 1992, 43-58. DOI: <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405300243>.

LEONTIEV, Dmitry A. Three Facets of Meaning. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, no. 6, November–December 2005, p. 45–72. DOI: <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059270>.

LEONTIEV, Dmitry A. Questões de educação e psicologia pedagógica nas obras de A. A. Leontiev (2015). In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro II. Uberlândia. Edufu. 2017. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_ensino_desenvolvimental_livro_ii_2015_0.pdf. Acesso em: 30.05.2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-409-4>.

LONGAREZI, Andréa M. Prefácio. PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de Daniil Borisovich Elkonin, VasiliVasilovich Davidov e Vladimir Vladimirovich Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019a.

LONGAREZI, Andréa M. Significado, sentido e Atividade de Estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. GUADALUPE, Sueli. (Org.) *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: UNESP, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8>.

LONGAREZI, Andréa M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação* (Santa Maria online), v. 45, p. 1-32, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48103#:~:text=Apreender%20a%20generabilidade%20e%20a,do%20singular%2Dparticular%2Duniversal>. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644448103>.

LONGAREZI, Andréa M. Didática desenvolvimental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira. In: FRANCO, Adriana de F.; TULESKI, Silvana C.; MENDONÇA, Fernando. (Org.). *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da determinação social dos processos de saúde e doença*. 1ed. Goiânia: Editora Phillos, 2020b, v. 1, p. 54-87.

LONGAREZI, Andréa M.; FRANCO, Patrícia L. J. A.N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-491-9>.

LONGAREZI, Andréa M, FRANCO, Patrícia J. L. A.H. Леонтьев: жизнь и деятельность психолога (Vida e obra do psicólogo da Atividade). *Дубненский психологический журнал* (Jornal de Psicologia de Dubna), Dubna/Rússia, n.1, 2015.

PUENTES, Roberto V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015) *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017, vol. 1. n.1, p. 20-58. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113/21567>. Acesso em: 06/07/2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da Atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017a.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017b, vol. 1. n.1, p. 9-19. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417/22696>. Acesso em: 06/07/2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-1>.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. *Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)*. 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2020¹.

Priscilla de Andrade Silva Ximenes²

[...] A doutrina materialista de que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. (III Tese sobre Feuerbach, MARX & ENGELS, 2007, p. 537).

Introdução

Face a defesa da educação de qualidade para todos e todas, destaca-se que nessa pesquisa de doutorado, concluída em 2020, a formação de professores ocupou uma dimensão fundamental para a defesa da obtenção desse direito humano irrevogável. Contudo, é importante salientar que, ainda que a formação docente tenha sido considerada como elemento fulcral para a (trans)formação de uma educação crítica e emancipatória, ela não é, e nem pode ser, o principal elemento da transformação social, uma vez que os professores não podem ser responsabilizados individualmente pelos sucessos e/ou fracassos da educação e da aprendizagem dos alunos. Ademais, a valorização e desenvolvimento profissional docente estão diretamente relacionadas com a política de formação inicial/continuada e de valorização profissional, com as condições de trabalho, carreira e remuneração.

¹ Pesquisa realizada durante o curso de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED / UFU), realizada no âmbito da Linha de Saberes e Práticas Educativas, sob a orientação da Prof.^a Dra. Geovana Ferreira Melo.

² Professora adjunta da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão (UFCAT – em transição), Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0683-6285>. E-mail: priteducadora@hotmail.com.

Assim, a premissa marxista anunciada na epígrafe engendrou todo o movimento da pesquisa, pela compreensão de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, por isso é, ao mesmo tempo, constituída do/para o processo trabalho, bem como, ela própria é um processo de trabalho. Nesse sentido, pensar sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, sob a base da mudança e transformação social, e, ainda, como dimensão fundamental para a educação emancipatória dos alunos e para o alcance de uma práxis revolucionária, representou a tônica dessa pesquisa.

Contudo, faz-se necessário algumas reflexões antes de se iniciar a apresentação dos dados da pesquisa, tendo em vista o desafio de apresentar as relações e as múltiplas determinações do objeto de pesquisa em sua totalidade em um texto sucinto. De acordo com Marx (1983), ainda que pareça correto partir do abstrato e fenomênico para a compreensão do objeto, devemos partir do nuclear e essencial para compreender a realidade, visto que o autor não partiu da renda da terra para explicar o capitalismo, mas partiu do próprio capital.

Dessarte, o esforço empregado para a construção do resumo da tese de doutorado anunciada³, é o de apresentar o movimento dialético do objeto da forma mais fidedigna com o real, sendo que, para isso, será preciso mostrar o caminho que vai da síncrese à síntese, pela mediação de sucessivas análises realizadas no movimento dessa pesquisa.

II- Fundamentos teórico-metodológicos e o movimento da pesquisa

O estudo teve como fundamento epistemológico o materialismo histórico dialético e a Teoria Histórico-cultural, de sobremaneira a Teoria da Atividade (VIGOTSKI, 1979; LEONTIEV,1989). O conceito e a estrutura da atividade⁴, de

³ Para conhecer o texto na íntegra visite a página do Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia, pelo sítio: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30855>.

⁴ O conceito de atividade na perspectiva leontieviana é o fio condutor para a compreensão do conceito de necessidade e para as análises dos processos formativos, empreendidos na pesquisa. De acordo com Leontiev (1978), a atividade humana não corresponde a qualquer ação, mas é a unidade principal na vida do sujeito, constitui-se no plano coletivo, como um processo de mediação entre sujeito e objeto, processo constituído de um conjunto de ações. Nas palavras do autor, a

Leontiev (1978), e a unidade dialética indivíduo/sociedade, postulada por Marx, possibilitaram-nos elementos para entender a atividade pedagógica (ensino-estudo) como unidade formadora ou desencadeadora da formação docente, bem como a construção dos conceitos basilares da pesquisa – de necessidades formativas, motivos formadores de sentido, trabalho docente, formação e sentido-significado.

Na perspectiva leontieviana, ao realizar a atividade, o sujeito forma a sua consciência a partir do desenvolvimento de novas funções psicológicas. Pela prática social, os homens foram criando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de se comunicar e expressar sentimentos, de agir, de interagir, de pensar. O processo de objetivação, ou seja, as cristalizações da experiência humana objetivada sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber fazer, Leontiev (1989) chamou de significados sociais. Já a apropriação dessa experiência das gerações precedentes pelos indivíduos sob a forma de aquisições das significações, seria o sentido pessoal. Quando o significado social e sentido pessoal, atribuído a um conceito, coincidem, gera atividade, ou seja, ele passa a fazer parte de consciência do indivíduo.

Sendo assim, a atividade humana não corresponde a qualquer ação, somente àquelas ações em que o motivo que as impulsionam coincide com o significado das ações. Assim, entende-se as necessidades formativas como mola propulsora para o desenvolvimento da atividade docente. Contudo, apesar das necessidades serem a primeira condição para qualquer atividade, elas não conseguem se realizar, senão, no objeto da ação, quando se objetiva nele. Ao coincidir-se com o objeto da ação, a necessidade torna-se motivo real da atividade, o que impele o sujeito a buscar a satisfação daquela necessidade. Nesse sentido, os motivos referem-se aos sentidos individuais e pessoais dos

atividade “é a unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material (...) não é uma reação, tampouco um conjunto de reações, mas, sim, um sistema que possui uma estrutura, mudanças internas e transformações, desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978 p.66). Toda atividade é gerada por uma necessidade ou motivo pelo qual o sujeito age intencionalmente e que não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade. As ações são dirigidas por objetivos conscientes que não se ligam diretamente à necessidade geradora da atividade, cuja satisfação está ligada à concretização desses objetivos de forma articulada. É somente através de suas relações com o todo da atividade que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Já as operações dependem das condições objetivas.

sujeitos constituídos pela sua prática social, e não somente sobre o conhecimento da significação social que se tenha deste fenômeno.

Essa perspectiva possibilitou a compreensão de que a relação entre significado social e sentido pessoal traduz a relação entre a necessidade, o motivo, o objeto da ação e o fim da atividade, possibilitou o delineamento do objeto da pesquisa, **os sentidos e significados que as professoras da Educação Infantil de Goiânia atribuem aos processos formativos vivenciados**. Concebe-se, assim, o papel da formação continuada na formação da consciência e no desenvolvimento profissional docente, entendida aqui não apenas para operacionalização de novas práticas pedagógicas, mas como formação integral da personalidade humana. Entretanto, para que as professoras possam se conscientizar do objeto de sua ação de formação, o seu conteúdo objetivo e subjetivo precisa ocupar um lugar estrutural dentro da sua atividade docente. Ou seja, a ocorrência da atividade de formação depende da significação social e pessoal que esta tenha para as professoras.

Dessa forma, o arcabouço teórico construído na pesquisa possibilitou a construção da problemática propulsora do processo investigativo: **Quais os significados sociais e sentidos pessoais que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados?** Algumas questões problematizadoras também auxiliaram na orientação e delineamento do método de investigação: i) como as professoras da Educação Infantil manifestam e significam as suas necessidades formativas individuais, as necessidades coletivas e as necessidades institucionais? ii) como essas necessidades se relacionam (ou não) com os projetos formativos expressos e efetivados pela política de formação continuada da RME de Goiânia? iii) Quais as possíveis contribuições dessa política e dos processos formativos vivenciados para o desenvolvimento profissional docente?

Para responder a tais questionamentos, a pesquisa orientou-se pelo seguinte objetivo: **Apreender os significados e sentidos que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados na RME de Goiânia**. Ademais, os objetivos orientadores do método de investigação para a apreensão do objeto em seu movimento real foram: i) confrontar as

necessidades formativas individuais, coletivas e institucionais de professoras da Educação Infantil, ii) analisar as relações existentes entre a política municipal de formação continuada de professores da RME e as necessidades formativas individuais e coletivas expressas pelos docentes que atuam na Educação Infantil; iii) Identificar e analisar as proposições da política de formação de professores, no âmbito da RME de Goiânia para o desenvolvimento profissional docente.

A partir da construção dos conceitos fundantes para o delineamento do objeto e do método de investigação, empreendeu-se investigar os múltiplos condicionantes políticos, sociais, culturais do objeto, bem como, conhecer o contexto educativo em que o fenômeno se constitui, no esforço de captar o objeto em seu movimento real (significados e sentidos da formação continuada para as professoras da Educação Infantil).

Objetivando “apoderar-se na matéria nos seus pormenores” (MARX, 2002, p. 28), realizou-se um **Estudo de Caso** em busca de suas determinações sócio-históricas e políticas, e de categorias que expliquem o objeto na sua essência, a partir da tríade dialética singular- particular- universal. A investigação empírica foi realizada com o corpo docente de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME), o que totalizou como participantes da pesquisa vinte professoras da Educação Infantil e quatro formadoras de professoras RME.

Para captar o movimento, relações e contradições que engendram o objeto, utilizamos diferentes instrumentos e estratégias metodológicas: 1) elaboração do estado da questão acerca dos principais teóricos e teorias no campo da formação de professores e da sua relação com a teoria da atividade; além de apreender as diferentes concepções acerca do conceito de necessidade formativa na literatura da área; 2) análise documental da política (nacional e municipal) de formação de professores e dos projetos formativos da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e do CMEI, e ; 3) proposição de questionários e entrevistas com professoras e formadoras da Educação Infantil de Goiânia.

Frente aos propósitos da pesquisa, o texto da tese foi organizado em uma introdução e outras cinco seções: i) “Delineando a pesquisa: entre

trilhas, veredas e escarpas”; ii) “Necessidades formativas na formação de professores da Educação Infantil: em busca de “cimos luminosos”; iii) “Políticas de formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Infantil; iv) “Necessidades formativas em contexto: necessidades institucionais, coletivas e individuais de professoras da Educação Infantil da RME de Goiânia”; e, v) “Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores da Educação Infantil da RME de Goiânia: interpretações possíveis; além das considerações finais (notas provisórias).

III- Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores da Educação Infantil da RME de Goiânia: interpretações possíveis

Os dados e análises obtidos pelos diferentes instrumentos metodológicos compreendidos em sua unidade dialética, possibilitaram-nos a construção do método de pesquisa e do método de exposição da tese. A partir do referencial epistemológico adotado nos esforçamos na tentativa de captar o objeto, organizando as seguintes categorias de análise: **i) Dilemas da docência, ii) Processos formativos, iii) Desenvolvimento Profissional Docente**, tendo sempre em vista objetivo central dessa pesquisa. Nesse sentido, por meio do método de exposição, resume-se o processo de sínteses (ainda que provisórias) sobre o objeto no seu movimento real.

Desvelou-se que, apesar dos dilemas históricos que engendram a formação de professores no Brasil e da recente institucionalização da Educação Infantil como etapa obrigatória da Educação básica, a Rede Municipal de Goiânia tem realizado importantes conquistas e avanços, no que tange a organização curricular e pedagógica da Educação Infantil e da formação continuada das professoras que atuam nesse segmento. Contudo, constata-se que, a partir de 2017, ocorreu uma reconfiguração dos processos formativos e da proposta pedagógica da Educação Infantil, fomentada por movimentos e políticas nacionais, que objetivam a implementação da BNCC em todo território nacional.

Nessa nova tessitura, o conteúdo das ações formativas se desloca das reais necessidades e motivos das professoras e das instituições educativas do

município, para conteúdos pré-estabelecidos e, portanto, padronizadores de práticas pedagógicas, desconsiderando as especificidades do trabalho docente das professoras. Ademais, destaca-se o caráter prescritivo da BNCC e BNC-formação de professores, caracterizado pelo controle do trabalho educativo, “visando produzir consensos e adesões para um processo em que a maioria foi excluída” (CAMPOS, 2019, p.172), servindo, nesse caso para opressão e exclusão das professoras e dos filhos da classe trabalhadora.

Destaca-se, ainda, a cristalização do caráter anti-escolar da Educação Infantil nessa nova proposta curricular e no atual modelo de formação continuada da RME, uma vez que, em oposição ao ensino, arvora que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, são construções pessoais constituídas através do seu cotidiano. Essa perspectiva aponta para um apagamento da função docente, uma vez que demove o professor de sua atividade de ensino e minimiza a vital atitude de transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados às novas gerações, priorizando os conhecimentos tácitos em detrimento dos conteúdos científicos.

Para a identificação das necessidades formativas e dos motivos que impulsionam as professoras à ação de formação continuada, a triangulação dos dados obtidos nas entrevistas, questionários e análise documental possibilitou a apreensão do contexto educativo, onde emergem as necessidades e motivos, bem como a atividade docente.

A análise dos dados indica que as necessidades formativas das professoras estão circunscritas em um dilema histórico da institucionalização da Educação Infantil e da formação de professoras para esse segmento, principalmente no que se refere à fragmentação ensino-aprendizagem e conteúdo-forma. Entretanto, identificamos que os motivos das professoras para a ação de formação se diferenciam de acordo com o conteúdo objetivado nos diferentes modelos formativos da RME. Destaca-se que os motivos que atribuem para a participação da “formação em contexto” estão em consonância com as suas necessidades formativas, enquanto os motivos que apresentam para a formação continuada

promovidas pelo Centro de Formação se convergem com os objetivos institucionais, portanto mais distanciados da sua prática social.

Assim, ao confrontarmos os dados e análises construídos ao longo da pesquisa, no esforço de apreender o objeto em seu movimento real, apresentamos algumas sínteses conclusivas (sempre provisórias) sobre os significados sociais e sentidos pessoais que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados. A tese defendida está expressa na seguinte asserção: **A cisão entre o significado social e o sentido pessoal da formação continuada ocorre porque as professoras não encontram nas ações formativas as possibilidades para a satisfação das suas necessidades, que emergem em contextos histórico-sociais concretos, tendo a sua prática social (trabalho docente) como ponto de partida e ponto de chegada da atividade.**

Nessa nova tessitura da formação continuada da RME, essas relações sociais alienadas penetram na consciência dos sujeitos, ocasionando uma discordância entre os motivos e os conteúdos da ação de formação, ou seja, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo ocasionando. Assim, a cisão entre o significado social e o sentido pessoal da formação continuada para as professoras, uma vez que, essas não encontram nas ações possibilidades para a satisfação das suas necessidades formativas, que em geral estão circunscritas em dilemas engendrados pela fragmentação (esvaziamento) conteúdo-forma, ou seja, não se trata de saber só como se ensinar, elas gostariam de saber o que ensinar.

IV- Notas provisórias

A pesquisa possibilitou-nos captar as “significações das professoras da Educação Infantil”, não como um fenômeno isolado, da RME- Goiânia, mas na sua totalidade, capturando pela própria dinâmica do real, como o objeto se relaciona dialeticamente no conjunto de determinações históricas e universais do trabalho docente engendrado nas contradições presentes na sociedade capitalista (singular).

Apesar da compreensão da provisoriedade do fenômeno e das contradições que o engendram, buscou-se realizar síntese propositiva evidenciando a

possibilidade de coincidência entre significado social e sentido pessoal mediante a existência de mediações (condições concretas) para que as ações de formação continuada se constituam como atividade, desencadeadora de formação humana e desenvolvimento profissional docente. Para tanto, há de se ter em vista que a transformação de uma ação de formação continuada para atividade possibilitadora de novas aprendizagens e de desenvolvimento profissional docente, depende do sentido que esta ação tenha para as professoras. Dessa forma, requer uma reconfiguração nos novos modelos de processos formativos vivenciados, de modo que seus objetos sejam elementos constituídos e constituidores da atividade docente (ensino-estudo).

Referências

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1989.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

MARX, K & ENGELS, F. *Teses sobre Feurbach*. Trad. Castro e Costa, L.C. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Antídoto, 1979.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. *Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)*. 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.764>.

Recebido em mês de ano
Aprovado em mês de ano

Resumo

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. *Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/UFPI) 2020*. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020¹.

*Grasiela Maria de Sousa Coelho*²

Contextualização

A tese teve como problemática o reconhecimento e valorização da docência no ensino superior, a omissão das políticas públicas e a formação contínua de professores, as dicotomias entre a identidade profissional do professor/pesquisador, as concepções de universidade/ensino/aprendizagem que o docente da educação superior possui, o desamparo dos professores na ausência dos conhecimentos pedagógicos, a legitimidade do saber científico que desconsidera a dimensão pedagógica. Como e o que movimenta o processo formativo que prospecta a liberdade-felicidade do docente do CAFS (*Campus Amílcar Ferreira Sobral – UFPI – Florianópolis – PI*) constituiu o problema de pesquisa. O processo de constituição humana em suas dimensões pedagógica e psicológica do ser-tornar-se-sentir-se docente foi objeto de pesquisa. O objetivo geral do estudo foi investigar, no movimento coletivo do processo de formação e aprendizagem docente, a prospecção liberdade-felicidade. Definiu-se como objetivos específicos: identificar as necessidades formativas dos professores partícipes da pesquisa; compreender as unidades dialéticas que

¹ Tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACEd) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no âmbito do Doutorado Interinstitucional – DINTER – UFPI/UFU. Orientação da Prof^ª. Dr^ª. Andréa Maturano Longarezi. A pesquisa contou com financiamento de dois anos de bolsa de pesquisa da CAPES.

² Licenciada em Pedagogia (UFPI), Mestra em Educação (UFPI), Doutora em Educação (UFU). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACEd) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no âmbito do Doutorado Interinstitucional – DINTER – UFPI/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8465-4316>. E-mail: profagrasielacoelho@ufpi.edu.br.

movimentam o processo de formação na Atividade Pedagógica; entender o significado social e o sentido pessoal da formação contínua para os professores do CAFS; sintetizar, no coletivo, os fundamentos da formação contínua que dimensionam o projeto institucional de formação contínua dos professores do CAFS.

Perspectiva teórico-metodológica

O Materialismo Histórico Dialético, a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, a Didática Desenvolvimental e a Pesquisa Coletiva deram a tônica necessária ao que almejava essa pesquisa, destacando-se as *perejivaniia* que estimularam a imaginação enquanto ato criativo, fazendo surgir energias criadoras, por meio do processo formativo, que gerou significado histórico, cultural e social pela via da atividade mental: *obutchénie* e *vospitanie* em unidade. Os episódios, isolados, cenas evidenciaram os desafios para a formação do docente universitário, em meio à cobrança pela produtividade no contexto neoliberal, que posiciona o ensino como mercadoria, porém, há resistências e insistências no pertencimento a coletivos docentes em busca da produção de conhecimento que evoca a coragem e a ousadia em ser-tornar-se-sentir-se docente. Evidenciou-se, no movimento e historicidade da Atividade Pedagógica, que a docência não se aparta do campo político, portanto, também o método e as metodologias não. Compreendeu-se que há métodos e metodologias que se alinham ao capitalismo ou não, indo assim, respectivamente, de encontro ou ao encontro do papel social da universidade pública.

O Isolado A contemplou a aprendizagem docente. No Episódio A1 “Afecções, afetos e emoções - sentimentos delineadores do movimento da Atividade Pedagógica”, a Atividade Pedagógica, enquanto movimento coletivo histórico e dialético, revelou os significados sociais e os sentidos pessoais que impactam na constituição da afetividade humana, abarcando as ideias, os signos e as essências, evocadas pela interconexão das funções psicológicas superiores, no movimento de ascensão do abstrato ao concreto no lógico-

histórico dos conceitos. No Episódio A2 - “Travar o sistema”: *Perejivanie* de liberdade-felicidade” - a atividade docente como prática coletiva de formação pela Atividade Pedagógica, no CAFS, além de ter buscado o conhecimento teórico e o instrumental necessário à potencialização da aprendizagem docente em unidade, considerou os contextos concretos em que se deu a formação na inter-relação entre os partícipes que atuam e sua atividade, provocando mudança tanto nas pessoas quanto nos contextos.

O Isolado B, ao registrar a expansão do coletivo, deu continuidade ao dimensionamento da formação contínua. O Episódio B1 - “A roda não gira ao nosso favor, gira ao contrário”: a exaustão do trabalho morto - retratou a capacidade de abstração humana como lógica dialética que marca o processo ontológico efetivado na realidade, designando similaridades e diferenças por meio das conexões estabelecidas com o todo. No Episódio B2 - Formação contínua: “A linha que vai costurar” o trabalho vivo – evidenciou-se que os métodos e metodologias se ordenam ou não pela perspectiva neoliberal, enquanto produção histórica e cultural, que decorre da hegemonia gerada por determinado tipo de sociedade instalada, chegando-se ao consenso, no grupo de partícipes, que isso é o oposto que se deseja com a proposição da formação contínua no CAFS porque se deseja a vida docente voltada à emancipação humana.

A prospecção liberdade-felicidade, enquanto criação ontológica nessa pesquisa, requisitou atividade coletiva³ que teve por alicerce as unidades imaginação-criação, afeto-cognição, conteúdo-forma e motivo-objeto evocando a unidade ruptura-desenvolvimento que superasse a dualidade entre o social e o pessoal. Humanidade na sua inteireza: corpo-mente, determinada e determinante do fluxo dinâmico da vida em um afetar-se mútuo! A afetividade é fulcral para a organização e desenvolvimento da sociedade, constituindo-se como uma inalienável dimensão ético-política relacionada à capacidade de transformação humana como condição para perseverar na existência que vá além da mera sobrevivência, por meio da atividade do

³ De modo embrionário.

trabalho criativo. Desse modo, os sujeitos sócio-pessoais partícipes, no recorte espaço-temporal da pesquisa, também elaboraram a sua capacidade de resistência como potência de desenvolvimento, mediados pela linguagem, e situados em um dado contexto cultural em que se efetivaram *perejivaniia*.

Vospitanie e *Obutchénie* na apropriação da cultura, por meio das relações sociais entre as novas gerações e suas predecessoras, compõem atividades vitais a serem consideradas no que diz respeito à reflexão crítica do homem sobre os valores e os conhecimentos relativos às ações e operações realizadas, pelas implicações que venham a ter para o coletivo, tomando o humano e suas potencialidades como nuclear em contínuo movimento que expressa suas contradições. A contradição, motor da atividade humana, imprime as suas marcas nas relações sociais e no desenvolvimento da personalidade: o outro é necessário nesta seara desenvolvimental, entretanto, nem sempre colabora para a constituição de uma sociedade mais justa e fraterna, posto que almeja antes benesses corporativas e/ou individuais, o que se contrapõe à liberdade-felicidade enquanto devir coletivo.

A liberdade-felicidade é, sobremaneira, historicamente produzida pelo humano-coletivo, pois além de relacionar-se às necessidades e motivos, mantém estreito vínculo com a volição, pois “[...] o homem necessita decidir o que irá obter (realizar) e perder (deixar de realizar). Nessa decisão (in)tensa pode superar a determinação mecânica dos estímulos externos. [...] tal ato de ‘volição’ (aspas do original) desenvolve-se, passa por mudanças qualitativas ao longo do tempo.” (DELARI, 2013, p. 52). Volição esta que, no recorte espaço-temporal dessa pesquisa, potencializaram-se a medida em que, conforme a compreensão spinozana, ocorreram os bons encontros que viabilizaram o desvelamento das ilusões, ou seja, na expansão do abstrato ao concreto que se movimentaram por meio dos nexos conceituais para que se compreendessem as relações internas dos conteúdos enquanto unidade, em suas singularidades, particularidades e generalidades, captando as relações de cada totalidade na qual se está imerso socialmente ao distinguir a essência da aparência.

A compreensão do método da unidade “[...] não exclui a análise [...] decomposição de um todo complexo em momentos distintos que o constituem e o formam. [...] quando se fala de método da unidade [...] não se deve supor um método que [...] seja somatório, generalizante ou que exclua a possibilidade de um estudo analítico.” (VIGOTSKI, 2018, p. 38). Portanto, a necessidade da decomposição e análise decorre de que, na unidade do fenômeno histórico investigado, o elemento não contém as propriedades universais do todo, porém cada parte de um todo resguarda em si o essencial dele, mesmo que de modo não desenvolvido, o que permitiu o estudo das relações, o que possibilitando o alcance da totalidade imprescindível para a compreensão do desenvolvimento, que não se deu de maneira constante, pois a unidade é mutável. Logo, foi possível a síntese do objeto por meio da apreensão das suas relações internas na sua realidade.

A Atividade Pedagógica constituiu-se, desse modo, como elemento formativo comprometido com a superação das relações sociais de dominação e exclusão, indo de encontro ao estilhaçamento da produção e da reprodução do conhecimento, evitando assim, degradingar para o artificialismo curricular. O trabalho docente é, portanto, um trabalho prático-teórico que exige procedimentos, estratégias, modos de fazer, além de um consistente conhecimento teórico, que ressalta a atividade histórica e coletiva dos sujeitos na composição das funções mentais superiores, apropriação cultural e o desenvolvimento do pensamento teórico em unidade. Demonstrou-se que, a formação contínua sistematizada a partir do ensino desenvolvimental acarreta em mobilização dos docentes e, conseqüentemente dos discentes, em torno do nuclear dos conceitos, considerando o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, o que culmina em distinção entre a essência e a aparência, questão nevrálgica para a expansão da consciência crítica e formação política tão necessariamente inadiáveis.

Assevera-se que o trabalho morto repercute as condições para a manutenção do sistema capitalista, aniquilando a expansão da consciência crítica e abatendo a existência dos sujeitos sócio-pessoais, tendo em vista que

as condições de produção constituem empecilhos para o desenvolvimento humano e potência de ação que instiguem a liberdade-felicidade em um movimento que insufla a competitividade. Afirma-se a formação contínua como parte do projeto político pedagógico dos cursos e da instituição em sua totalidade, bem como o compromisso com a comunidade, com o educando, com o mercado de trabalho enquanto prática educativa transformadora da sociedade marcada pela desigualdade social. Registrou-se que, nesse processo, caso não se perca os atributos que preservam a singularidade e a particularidade na relação com a generalidade, torna-se possível validar ou não aquilo que se abstrai da realidade.

Uma vez que não sejam apreendidos esses atributos, não é possível conhecer a essência do concreto real, pois a realidade se torna impenetrável e ilusória em função do não acesso aos nexos conceituais que constituem a trama da prática social em sua história e cultura. Na ascensão do abstrato ao concreto, quanto mais se apreende as determinações do objeto, mais a unidade imaginação-criação se torna fecunda, prenehe de inspiração que move a estética de modo catártico nas *perejivaniia* que provocam a eclosão das máximas tensões da contradição, momento em que se expande a consciência. Discutiu-se que o não acesso aos bens culturais aprofundam as desigualdades sociais, tendo em vista que, na sociedade capitalista em que predomina o necroneoliberalismo há classes e interesses dissemelhantes e que, somente uma parte da sociedade detém a cultura como bem de produção, enquanto a classe trabalhadora não os possui. Ratificou-se que a universidade é o lugar da ruptura-desenvolvimento necessária em que se pode prover as condições de mobilidade social no que tange ao acesso à cultura enquanto produto da atividade humana.

Quanto à formação contínua, a intencionalidade é que o projeto seja assumido pelo coletivo, considerando a sua dimensão política e formativa, destacando que a pesquisa não pode somente alimentar o ego de quem a realiza, pois precisa ter uma finalidade social que não se justifique somente pela aquisição do título de doutor, provocando a transformação social necessária e o retorno para comunidade.

Referências

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do *Campus Amílcar Ferreira Sobral* (CAFS/UFPI) 2020. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.554>.

DELARI, Júnior. Achilles. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2153>.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. - Rio de Janeiro: EPapers, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n2a2017-10>.

Diretrizes para Autores

1. Não há custos para os autores na submissão e publicação de seus artigos na revista **Obutchénie**.
2. Informamos que todos os textos submetidos à revista **Obutchénie** são escrutinados para o impedimento de plágio.
3. A Revista **Obutchénie** aceita para publicação artigos inéditos em sua especialidade: didática desenvolvimental e psicologia pedagógica na perspectiva histórico-cultural, conforme temáticas definidas para publicação (no caso dos números temáticos), por meio da aprovação de propostas.
4. A Revista **Obutchénie** aceita trabalhos digitalizados em português, espanhol e inglês, respeitados os padrões ortográficos vigentes em cada caso. Os textos deverão estar acompanhados de resumo e palavras-chave (no idioma do texto) e de *abstract* e *keywords* em inglês. Todos os artigos devem estar formatados segundo o padrão da folha de estilos da revista, disponível aqui.
5. Ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está/estarão automaticamente abrindo mão de seus direitos autorais, seguindo as diretrizes *Creative Commons* adotadas pela revista; o autor concorda com as diretrizes editoriais da Revista **Obutchénie** e, além disso, assume que o texto foi devidamente revisado.
6. Dois membros da Comissão Científica (ou pareceristas *ad hoc*, caso o assunto do material não se encaixe nas áreas de especialidade dos membros da comissão) emitirão parecer sobre os trabalhos, aprovando-os ou sugerindo as alterações que julgarem necessárias. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho será enviado a um terceiro membro da Comissão Científica ou a um parecerista *ad hoc*.
7. Depois da análise, os trabalhos serão devolvidos aos autores, juntamente com cópia dos pareceres. Os trabalhos que requererem alterações serão encaminhados aos autores para procederem às modificações sugeridas e, num prazo de trinta dias, os textos corrigidos devem ser enviados de volta à Revista.
8. Haverá uma segunda (ou terceira) rodada(s) de avaliação para todos os trabalhos para os quais os pareceristas requisitaram revisão.
9. Será permitida a publicação de um artigo por autor(es) ou co-autor (es) em cada número da revista.
10. Para evitar endogenia, a revista não aceitará uma porcentagem maior que 20% dos trabalhos de cada edição de autores que sejam provenientes da

Universidade Federal de Uberlândia. Caso esse patamar seja atingido, os trabalhos considerados serão os primeiros recebidos.

Das normas para a apresentação dos originais

Art 20° As matérias deverão atender às seguintes configurações (baixar folha de estilo da revista):

Tamanho do papel: A4;

Margens: superior e inferior (3 cm), direita e esquerda (2,5 cm);

Fonte: Century Schoolbook;

Tamanho: corpo 12;

Espaçamento entre linhas: 1,5;

Citações acima de 3 linhas: recuo de 4 cm, tamanho 11, espaçamento simples;

Citações abaixo de 3 linhas: no corpo do texto, entre aspas;

Citações diretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação e da indicação do número de página (Mumford, 1949, p.513).

Citações indiretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação (Barbosa, 1980).

Resumo/Abstract: sem recuo, títulos em negrito, tamanho 10;

Notas de rodapé: sem recuo, tamanho 10. As notas de rodapé devem figurar necessariamente ao pé das páginas onde seus índices numéricos aparecem.

Financiamento: referências a agências de fomento que apoiam os trabalhos devem ser apresentadas em nota de rodapé na primeira página do texto.

Art. 21° Os trabalhos deverão respeitar a seguinte estrutura:

a) **Título** centralizado, seguido da tradução do título para o inglês, centralizada (no caso de um artigo em inglês, tradução para o português);

b) **Resumo**, no idioma do texto (entre 100 e 250 palavras), duas linhas abaixo do título, sem adentramento e em espaçamento simples;

c) **Palavras-chave** (até cinco), uma linha abaixo do resumo, em maiúscula, separadas por ponto;

d) **Abstract e keywords** duas linhas abaixo das palavras-chave, no caso de textos em inglês, a tradução seria para o português.

e) **Texto**: duas linhas abaixo das **keywords**, em espaçamento 1,5 e sem espaçamento entre parágrafos; os **subtítulos** correspondentes a cada parte do texto deverão figurar à esquerda, em negrito e sem adentramento, sendo numerados (numeração romana) desde o início (com exceção da introdução e das referências).

f) **Referências** duas linhas abaixo do texto, sem adentramento, em ordem alfabética e cronológica, indicando os trabalhos citados no texto, seguindo as normas da ABNT. Após as referências, é facultativo apresentar a **bibliografia**, com a indicação das obras consultadas ou recomendadas, não

referenciadas no texto, também em ordem alfabética e cronológica, seguindo as normas da ABNT.

Abaixo, alguns exemplos de como proceder:

Livros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de livros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Dissertações e teses

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artigos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabalho em congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicação On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º As matérias devem seguir as seguintes orientações específicas:

I – Para artigos:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) refletir a existência de um problema relevante;
- c) significar algum tipo de avanço na reflexão ou na ciência;
- d) ter um posicionamento do autor sobre o tema em questão;
- e) apresentar suporte científico e/ou citações bibliográficas corroborando as principais afirmações enunciadas;
- f) ter claro suporte de referências;
- g) evitar excesso de citações e afirmativas sem respaldo nos fatos ou em obras de referência;
- h) apoiar-se em argumentos consistentes;
- i) apresentar coerência textual e correção gramatical;
- j) atender às normas da ABNT.

II – Para biografias:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a pensadores de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara caracterização da vida do pensador em foco, bem como de suas principais contribuições para as áreas de interesse da Revista

III – Para resenhas:

- a) ter, no máximo, 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a obras de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara noção da obra, de seu autor, das ideias nela contidas, bem como o posicionamento do resenhador e sua recomendação ou não da obra;

IV – Para entrevistas:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a personalidades que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- c) tratar de conteúdo de cunho acadêmico-científico que tragam contribuições para o foco da Revista
- d) estar acompanhada de documentação comprobatória da aprovação do entrevistado para sua publicação

V – Para dossiês:

- a) reunir até 6 textos, que atendam às normas apresentadas para submissão de artigos;
- b) serem organizados e propostos por especialistas nas áreas de interesse da Revista, a partir de temáticas afins que coadunam as discussões dos diferentes artigos apresentados;
- c) ter aprovação prévia da Diretoria;
- d) ter a publicação de cada texto condicionada à sua aprovação por pareceristas, indicados pela Diretoria, seguindo os critérios de avaliação estabelecidos para as colaborações.

VI – Para traduções:

- a) respeitar o número de páginas do original, correspondente a aproximadamente a extensão de um artigo científico;
- b) ser de autoria de personalidades de reconhecimento acadêmico e intelectual nas áreas de interesse da Revista;
- c) referir-se a textos acadêmico-científico que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- d) garantir o caráter inédito da tradução na língua portuguesa;
- e) apresentar rigor técnico, que preserve a legitimidade do teor contido no original;
- f) ter sua publicação condicionada à revisão técnica indicada pela Diretoria, com os créditos do revisor na publicação;

- g) ter a publicação condicionada à sua aprovação pela Diretoria.
- h) estar acompanhada de documentação comprobatória de cessão de direitos autorais.

VII - Para Resumo de teses e dissertações:

- a) ter entre 6 (seis) e 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) tratar-se de temática de interesse e relevância para o escopo da Revista;
- c) conter dados relevantes, que representem o avanço na ciência na área de interesse da Revista;
- d) trazer de forma clara o problema, os objetivos, a fundamentação teórico-metodológica, os principais resultados, bem como as conclusões da pesquisa desenvolvida.

Art 23º As normas acima devem ser integralmente seguidas; caso contrário, os textos enviados não serão considerados para avaliação.

Instructions to authors

1. The **Obutchénie** Journal does not charge fees for the submission and publishing of articles.
2. All submissions to the **Obutchénie** Journal are screened in order to verify the originality of content and to avoid plagiarism.
3. **Obutchénie** accepts only unpublished texts on investigations related to Developmental Education and Educational Psychology according to the Cultural Historical approach. In case of Special and Thematic issues, the authors are asked to submit only original essays on the approved topics.
4. The journal accepts contributions in Portuguese, Spanish and English. Authors should give careful thought to how they present their findings. They may be communicated clearly and accordingly to a proper use of language. All originals submitted to publication should have Abstract and Keywords related to the subject, in Portuguese or Spanish, and in English. The texts must follow the **Obutchénie** standards for publication found here.
5. The publication implies on transferring all copyrights to **Obutchénie**, under a *Creative Commons* license. When submitting a text, the author automatically agrees to the Editorial Guidelines and assumes the manuscript was properly reviewed for publication.
6. Two referees from the Scientific Board (or ad-hoc reviewers, should the paper require careful review beyond the field of expertise of the Board members) will evaluate the original text, approving it or recommending revisions. In case of divergence of views, the text will be sent to a third evaluator (ad-hoc, or Board member) for arbitration.
7. The article will be returned to the author after its analysis, accompanied by the referee's comments. Texts requiring review will be sent to authors to adhere to the suggestions. The revised article must be resubmitted to **Obutchénie** within 30 days.
8. The text will be sent to a second or third evaluation if the referee suggests changes and/or corrections.
9. Author(s) and coauthor(s) may submit a single article per number of the **Obutchénie** Journal.
10. In order to avoid academic inbreeding, the maximum amount of articles accepted from the Universidade Federal de Uberlândia is 20% for each number. Should this percentage be reached, the articles will be given priority for the next edition.

Pre-submission guidelines

Art 20° All issues must respect the following configurations (download the Journal's Style Standards): the paper size is A4 and the margins should be set at 3 cm (top and bottom) and 2,5 cm (left and right). The font is Century Schoolbook, size 12, with 1.5 line and paragraph spacing.

Citations up to three lines should be placed in the text, with quotation marks. Direct (or literal) citations must include (in brackets) the author's surname with the first word in capital letters, followed by the year and page, and separated by a comma (Mumford, 1949, p. 513). Indirect citations: when the author is cited in the text, place the author's surname and year in brackets (Barbosa, 1980).

Abstract: no recoil, in bold, size 10.

Footnotes: no recoil, size 10, aligned in the bottom of the page.

Authors should also indicate whether the research was financed in a footnote located in the first page.

Art. 21° All articles should respect the following pattern:

- a) **Title:** located in the front page, followed by its translation to English or Portuguese (in case of an English original text). Both must be centralized;
- b) **Abstract:** in the text's idiom of preference (from 100 up to 250 words), two lines below the title, single space, without indenting;
- c) **Keywords:** up to five, a line below the Abstract, uppercase, separated by commas;
- d) **Abstract and Keywords:** two lines below the Keywords. In case of texts written in English, the translation should be to the Portuguese language.
- e) **Text:** two lines below the Keywords, 1.5 spacing, without paragraph spacing. Subtitles must be aligned to the left, in bold, without indenting, and be numbered (Roman numeric system) since the beginning (with the exception of the Introduction and References sections);
- f) **References:** all documents cited in the text should be included in the Reference section, which must be ordered two lines below the text, without indenting, according to alphabetical and chronological orders. The standards of references follow the most current patterns of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). The presentation of **Bibliography** is optional. Once enclosed, this section should come after the References, with the indication of the works consulted and/or recommended, and must also follow alphabetical and chronological orders, as well as the ABNT patterns.

Below are some examples on how to proceed:

Book

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Book chapter

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Theses and dissertations

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Published papers – printed journals

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Conference paper

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Online material

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Available in <http://www.oglobo.com.br>. Access on May 19 1998.

Art 22º Texts must adhere to the following specific guidelines:

I – Articles

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Investigate a relevant problem;
- c) Generate scientific or theoretical/investigative knowledge;
- d) Present a critical point of view from the author, regarding the subject matter;
- e) Offer scientific support and/or bibliographical citations validating the main affirmations set out on the text;
- f) Be clearly supported with references;
- g) Avoid inessential citations and affirmations that do not rely on facts or references;
- h) Sustain valid arguments and consistent sets of proposition;
- i) Exhibit coherence and accuracy in the use of language;
- j) Follow ABNT standards.

I – Biographies

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;

- b) Refer to thinkers or scholars of interest to Education and Educational Psychology;
- c) Submit a clear characterization of the thinker's life, as well as the thinker's major contributions to the areas of interest of **Obutchénie**.

III – Critical reviews

- a) Be up to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to works on Education and Educational Psychology;
- c) Present a clear perception of the work, its author and its ideas, as well as the reviewer's position in regard to recommending or not the work.

IV – Interviews

- a) Be up to 25 (twenty-five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to personalities that bring forth significant contributions to the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Address academic and scientific contents that are relevant to **Obutchénie**;
- d) Be accompanied with supporting documentation from the interviewee, exhibiting the approval for publication.

V – Dossier

- a) Assemble no more than 6 (six) texts that meet the guidelines for article submissions;
- b) Be organized and suggested by specialists in **Obutchénie**'s areas of interest, based on correlated subject issues that link the articles' discussions;
- c) Have prior approval from the Board;
- d) Have each text approved by referees indicated by the Board, in accordance with evaluation criteria for collaborations.

VI – Translations

- a) Respect the amount of pages of the original text, which must correspond approximately to the extension of a scientific article;
- b) Be originally written by personalities with academic and scientific renown in the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Refer to academic and scientific texts that contributes to the areas of interest of **Obutchénie**;
- d) Guarantee originality in the translation to the Portuguese language;
- e) Present technical accuracy, while authentically preserving the original content;
- f) Have its publication conditioned to the technical review of the Board, with a mention to the reviewer;
- g) Have its publication conditioned to the approval of the Board;
- h) Be accompanied by a copyright license or assignment statement.

VII – Thesis or dissertation summary

- a) Be from 6 (six) to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Be relevant and related to **Obutchénie**'s areas of interest;
- c) Contain significant data that represent the advance in **Obutchénie**'s areas of interest;
- d) Bring forward the problem, the research objectives, the theoretical and methodological rationale, the main results, as well as the research conclusions.

Art 23° The submission of texts must meet all previous standards in order to be considered for evaluation.

Directrices para Autores

1.No hay costo para los autores en la sumisión y publicación de sus artículos en la revista **Obutchénie**.

2.Informamos que todos los textos sometidos a la revista **Obutchénie** son escrudiñados para el impedimento de plagio.

3.La Revista **Obutchénie** acepta para publicación artículos inéditos en su especialidad: didáctica desarrolladora y psicología pedagógica en la perspectiva histórico-cultural, conforme las temáticas definidas para la publicación (en el caso de los números temáticos), por medio de la aprobación de propuestas.

4.La Revista **Obutchénie** acepta trabajos digitados en portugués, español e inglés, respetando los patrones ortográficos vigentes en cada caso. Los textos deberán estar acompañados de resumen y palabras clave (en la lengua del texto) y de *abstract* e *keywords* en inglés. Todos los artículos deben estar formateados según el padrón de la hoja de estilos de la revista, disponible aquí.

5.Al enviar el material para publicación, el (los) autor(es) está/estarán automáticamente abriendo mano de sus derechos autorales, siguiendo las directivas *Creative Commons* adoptadas por la Revista; el autor está de acuerdo con las directrices editoriales de la revista **Obutchénie** y, además de eso, asume que el texto fue debidamente revisado.

6.Dos miembros de la Comisión Científica (o pareceristas ad hoc, en caso de que el asunto del material no se encaje en las áreas de especialidad de los miembros de la comisión) emitirán parecer sobre los trabajos, aprobándolos o sugiriendo las alteraciones que consideren necesarias. En el caso de un parecer ser favorable y otro contrario, el trabajo será enviado a un tercer miembro o a un parecerista.

7.Después del análisis, los trabajos serán devueltos a los autores, juntamente con copia de los pareceres. Los trabajos que requieren alteraciones serán encaminados a los autores para proceder con las modificaciones sugeridas y, en un plazo de treinta días, los textos corregidos deben ser enviados de vuelta a la Revista.

8.Habrà una segunda (o tercera) rodada(s) de evaluación para todos los trabajos para os cuales los pareceristas indicaron revisión.

9.Será permitida la publicación de un artículo por autor(es) o co-autor (es) en cada número de la revista.

11.Para evitar endogenía, la revista no aceptará un índice mayor que 20% de los trabajos de cada edición de autores que sean provenientes de la

Universidad Federal de Uberlandia. En el caso de que esa medida sea alcanzada, los trabajos considerados serán los primeros recibidos.

De las normas para la presentación de los originales

Art 20° Las materias se deberán atender a las siguientes configuraciones (debajo hoja de estilo de la revista):

Tamaño del papel: A4;

Margen: superior e inferior (3 cm), derecha y izquierda (2,5 cm);

Fuente: Century Schoolbook;

Tamaño: cuerpo 12;

Espacio entre líneas: 1,5;

Citación arriba de 3 líneas: retroceso de 4 cm, tamaño 11, espacio simple;

Citación debajo de 3 líneas: en el cuerpo del texto, entre aspas;

Citación directa: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación y de la indicación del número de página (Mumford, 1949, p. 513).

Citación indirecta: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación (Barbosa, 1980).

Resumen/Abstract: Sin retroceso, títulos en negrito, tamaño 10;

Notas de pie de página: sin retroceso, tamaño 10. Las notas de pie de página deben figurar necesariamente al pie de las páginas donde sus índices numéricos aparecen.

Financiamiento: referencias a agencias de fomento que apoyan los trabajos deben ser presentadas en nota de pie de página en la primera página del texto.

Art. 21° Los trabajos deberán respetar la siguiente estructura:

a) **Título** centralizado, seguido de la traducción para el inglés, centralizado (en el caso de un artículo en inglés o español, traducción para el portugués);

b) **Resumen**, en el idioma del texto (entre 100 y 245 palabras) dos líneas abajo del título, sin retroceso y en espacio simple;

c) **Palabras clave** (hasta cinco), una línea debajo del resumen, en mayúscula, separadas por puntos;

d) **Abstract** y **keywords** dos líneas debajo de las palabras clave, en el caso de textos en inglés y español, la traducción sería para el portugués;

e) **Texto**: dos líneas debajo de las **keywords**, en espacio 1,5 y sin espacio entre párrafos; los subtítulos correspondientes a cada parte del texto deberán figurar a la izquierda, en negrito y sin retroceso, siendo numerados (numeración romana) desde el inicio (con excepción de la introducción y de la referencia);

f) **Referencias** dos líneas debajo del texto, sin retroceso, en orden alfabética y cronológica, indicando los trabajos citados en el texto, siguiendo las

normas de la ABNT. Después de las referencias, es facultativo presentar la bibliografía, con la indicación de las obras consultadas o recomendadas, no referenciadas en el texto, también en orden alfabético y cronológico, siguiendo las normas de la ABNT.

Debajo, algunos ejemplos de como proceder:

Libros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de libros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Disertaciones y tesis

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artículos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabajos en congreso o similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicación On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º Las materias deben seguir las siguientes orientaciones específicas:

I – Para artículos:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) Expresar la existencia de un problema relevante;
- c) significar algún tipo de avance en la reflexión o en la ciencia;
- d) tener un posicionamiento del autor sobre el tema en cuestión;
- e) presentar soporte científico y/o citas bibliográficas confirmando las principales afirmaciones enunciadas;
- f) tener claro soporte de referencias;
- g) evitar exceso de citas y afirmativas sin respaldo en hechos y obras de referencia;

- h) apoyarse en argumentos consistentes;
- i) presentar coherencia textual y corrección gramatical;
- j) atender a las normas da ABNT.

II – Para biografías:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a pensadores de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara caracterización de la vida del pensador en foco, como de sus principales contribuciones para el área de interés de la Revista.

III – Para reseñas:

- a) tener, al máximo, 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a obras de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara noción de la obra, de se autor, de las ideas en ellas presente, bien como el posicionamiento del reseñador y sus recomendaciones o no de la obra;

IV – Para entrevistas:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a personalidades que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- c) tratar de contenido de cuño académico-científico que traiga contribuciones para el foco de la Revista;
- d) estar acompañada de documentación que comprueba la aprobación del entrevistado para su publicación.

V – Para dossier:

- a) reunir hasta 6 textos, que atiendan a las normas presentadas para someter los artículos;
- b) Ser organizados y propuestos por especialistas en el área de interés de la Revista, a partir de temáticas afines que comparten las discusiones de los diferentes artículos presentados;
- c) tener aprobación previa de la Dirección;
- d) tener la publicación de cada texto condicionada a su aprobación por pareceristas, indicados por la Dirección, siguiendo los criterios establecidos para las colaboraciones.

VI – Para traducciones:

- a) respetar el número de páginas del original, correspondiente a aproximadamente a extensión de un artículo científico;
- b) ser de autoría de personalidades de reconocimiento académico y intelectual en las áreas de interés da Revista;
- c) referirse a textos académico-científico que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- d) garantizar el carácter inédito de la traducción en lengua portuguesa;

- e) presentar rigor técnico, que preserve la legitimidad del tenor contenido en el original;
- f) Tener su publicación condicionada a la revisión técnica indicada por la Dirección, con los créditos del revisor en la publicación;
- g) tener a publicación condicionada a su aprobación por la Dirección;
- h) estar acompañada de documentación comprobatorio de cesión de derechos autorales.

Amanda

VII - Para Resumen de tesis y disertación:

- a) tener entre 6 (seis) y 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) tratarse de temática de interés y relevancia para el perfil de la Revista;
- c) contener datos relevantes, que representen el avance en la ciencia y en el área de interés de la Revista;
- d) traer de forma clara el problema, los objetivos, la fundamentación teórico-metodológica, los principales resultados, bien como las conclusiones de la investigación desarrollada.

Art 23° Las normas arriba deben ser integralmente seguidas; en caso contrario, los textos enviados no serán considerados para evaluación.