

UNIDAD 2

PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

2.1 Relación entre enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad existe la tendencia a contraponer el método de enseñanza al de aprendizaje con la intención de rescatar la independencia del alumno con respecto al que enseña, llegándose a establecer una correspondencia inversa entre la enseñanza y el aprendizaje (J. E. Méndez; citado por F. González Rey y A. Mitjans, 1986).

Según J. Bleger (citado por R. Bermúdez, 1996), enseñanza y aprendizaje constituyen procesos didácticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, pero no sólo por el hecho de que cuando alguien aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no puede enseñarse correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza.

Sin embargo, es obvio que la contradicción entre enseñanza y aprendizaje solo tiene lugar en dependencia de la concepción que se tenga del proceso de enseñanza.

Si la enseñanza es concebida como una transmisión de conocimientos y el aprendizaje como la búsqueda de información por el alumno, esta concepción justificaría su razón de ser, como una crítica válida a la enseñanza tradicional, donde la función del que enseña ha estado sobrevalorada en detrimento del que aprende. El enfoque centrado en el maestro le otorga a las posibilidades del método de enseñanza el éxito del aprendizaje del alumno.

Aunque se quiere señalar la unidad o congruencia que debe propiciarse entre el método de enseñanza y el de aprendizaje, es obvio destacar la diferencia esencial que los caracteriza. Cada método tiene un objetivo diferente determinado por el hecho de tratarse de dos personas (el que enseña y el que aprende) que actúan en diferentes contextos. La finalidad del maestro es dirigir el aprendizaje del alumno, para lograr modificaciones tanto en el plano cognitivo como instrumental de la conducta. El objetivo del alumno es obtener un resultado: la producción o reproducción de un objeto en forma de conocimientos o de actuación. En este sentido esta posición concuerda con la de L. S. Vigotsky en relación con su concepción del aprendizaje, al definir éste como una actividad de producción y reproducción (del conocimiento) (L. S. Vigotsky, 1968).

Si bien es sabido que la finalidad de cualquier método de enseñanza es dirigir la producción o reproducción de un objeto por el alumno, también lo es el hecho de que esta dirección puede ser total, parcial o insuficiente.

Partir del supuesto de que el alumno aprende todo lo que el maestro se propone es no tener en cuenta lo que implica dicha actuación para su personalidad, ni las posibilidades que tiene como persona para construir sus

propios recursos y trazar su propia finalidad que puede coincidir o no con la que se plantea el profesor. Si por el contrario, no creamos las condiciones necesarias que propicien la utilización de una determinada metodología del aprendizaje por parte del alumno, el método de enseñanza no cumple su propósito.

En resumen, este análisis nos lleva a la conclusión de que la enseñanza como actividad ejecutada por el maestro no tiene sentido en sí misma, en tanto no esté relacionada con el proceso de aprendizaje del alumno.

Si aceptamos esta posición, estamos de acuerdo en considerar que no es posible abordar la metodología de la enseñanza o contexto de actuación del docente en forma aislada, sino en unidad con la metodología del aprendizaje o contexto de actuación del alumno, pues, en última instancia, la actuación del docente está llamada a dirigir la del alumno con el único propósito de que éste aprenda, lo cual se instrumenta facilitando y estimulando su actuación y modelando las condiciones más favorables para propiciar un aprendizaje óptimo y efectivo del mismo.

2.1.1 El enfoque personalizado en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Esta reflexión supone un nuevo enfoque en el estudio de los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza–aprendizaje. Su importancia radica en la necesidad de revalorizar el aprendizaje como un elemento significativo dentro de la metodología, ya que es imprescindible analizar no sólo cómo el maestro enseña, sino también cómo el alumno aprende, o sea, tener en cuenta lo que está ocurriendo en él.

En este sentido consideramos positivo el enfoque que, teniendo en cuenta el desarrollo de las personas que intervienen en el proceso de enseñanza–aprendizaje se orienta a considerar que siempre que exista alguien que enseñe es porque al unísono hay alguien que aprende.

Asumir esta posición conlleva a la adopción de una metodología del aprendizaje personalizado, que posibilite analizar el proceso en la persona misma y no fuera de ella, concibiendo igualmente que cada alumno aprende y progresa de acuerdo con su ritmo y potencialidades personales. Visto así, el aprendizaje depende esencialmente del que aprende y no directamente de lo que desea o se propone el maestro.

Así la metodología de la enseñanza ha de estar dirigida a lograr que el alumno construya sus propios mecanismos, métodos, técnicas, procedimientos de aprendizaje.

En este sentido se enfatiza frecuentemente la idea de que no basta con enseñar conocimientos, sino que a la persona que aprende hay que modelarle las condiciones necesarias para que aprenda a aprender.

2.1.2 Métodos de enseñanza y métodos de aprendizaje. Unidad y diversidad.

Se impone por lo tanto preguntarnos cuáles son los métodos que emplean el profesor y el alumno, de acuerdo a la finalidad de su actuación.

El análisis de la clasificación de los métodos elaborados hasta el presente revela que el enfoque que ha predominado en la metodología de la enseñanza y del aprendizaje ha estado centrado en el profesor.

Es considerable la cantidad de métodos existentes a partir del criterio con que lo conciben los diferentes autores.

Esta clasificación pudiera verse de la siguiente forma:

- Por su aspecto lógico, en inductivos y deductivos.
- Por la fuente de obtención del conocimiento, en orales, visuales y prácticos.
- Por la interacción del maestro y el alumno, en expositivos, receptivos, por descubrimiento o investigación, dialogados, trabajo independiente.

Sin embargo, el análisis de la tipología tradicional de los métodos de aprendizaje se comporta de manera diferente.

Mucho de los métodos de enseñanza mencionados constituyen por su naturaleza métodos de aprendizaje, aunque se consideren métodos de enseñanza; por ejemplo: el trabajo independiente, los métodos reproductivos, la búsqueda parcial; lo cual revela el enfoque centrado en el maestro como único responsable del aprendizaje de los alumnos.

Si nos centramos en la correspondencia que debe existir entre el método de enseñanza y el de aprendizaje y en el criterio que los define y permite su relativa unidad, la esencia de esta relación está dada por la finalidad que se persigue en ellas. Por lo tanto, la finalidad pudiera ser el criterio para su diferenciación.

Siguiendo la lógica de este razonamiento, los métodos de aprendizaje pueden clasificarse en reproductivos o productivos en función de la finalidad que persigue el alumno al utilizarlo.

La manera de instrumentar el método depende de los recursos y procedimientos que poseen el que lo emplea, que es lo que le aporta riqueza, originalidad e individualidad.

2.2 Papel del maestro en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

De forma general podemos considerar, a modo de ejemplo, tres posiciones en relación con el papel que le otorgan al maestro en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

1. Las concepciones que le otorgan al niño el papel protagónico en el proceso de aprendizaje, mientras reducen la labor del maestro a simple

espectador de la actividad que realiza el niño. En este enfoque el maestro no interviene, al decir de Montessori, se desliza como una “sombra” en lo que los niños aprenden por sí solos.

2. Aquellas teorías en las que el niño construye su pensamiento y estructura el conocimiento de la realidad en interacción con la misma, y el maestro se concibe como un facilitador del aprendizaje independiente del niño. En este enfoque el maestro asume un papel más activo como se plantea en los modelos denominados “constructivistas”.
3. El Enfoque Histórico–Cultural, que concibe al niño como el centro del proceso de aprendizaje y le otorga al maestro el papel de orientador de este proceso. En este caso el proceso se concibe como una labor conjunta en la que, en interacción mutua, el niño construye el conocimiento a partir de la base orientadora y los niveles cada vez más complejos de tareas a solucionar que le proporciona el adulto.

Como podemos apreciar en estas concepciones la posición más válida, a nuestro juicio, es aquella que le permite una posición activa a ambos sujetos del proceso, a partir de las características y necesidades del que aprende.

En este sentido las posiciones extremas no tienen en cuenta los aspectos que permiten considerar el aprendizaje como una actividad personal, humana, y por ende, eminentemente interactiva, comunicativa.

2.3 Las estrategias de aprendizaje. Importancia de su estudio.

Las estrategias de aprendizaje han constituido uno de los temas principales de investigación psicológica en nuestros días, asociado al diagnóstico, formación y desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales.

Este interés renovado por el estudio de las estrategias para aprender está asociado a investigaciones en el área de la inteligencia, los procesos cognoscitivos y metacognoscitivos y al desarrollo de programas, métodos, técnicas para enseñar habilidades y estrategias para pensar y crear, entre otros aspectos.

A pesar de que se han hecho esfuerzos valiosos para ofrecer modelos conceptuales integrales que contemplen el desarrollo de estrategias, salvo algunas excepciones, la mayoría de estas han sido enfocadas con un corte fundamentalmente cognoscitivo, restándole valor a los factores afectivos y a la contribución de los aspectos histórico–culturales en el funcionamiento y desarrollo de las estrategias.

En la actualidad numerosos especialistas han planteado la necesidad del estudio de las estrategias en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Las razones que fundamentan esta necesidad son: el crecimiento vertiginoso de la información, la personalización del aprendizaje y el mejoramiento del clima afectivo dentro del aula, la disminución en el uso de estrategias cognoscitivas y habilidades del buen razonar en los alumnos.

J. Betancourt considera que los educadores generalmente se han guiado más por los criterios propios de asimilación de conocimientos, que por los que reflejan el dominio de estrategias de pensamiento. Es decir, los docentes en muchas ocasiones no poseen un conjunto de procedimientos y habilidades a partir de las cuales favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de pensamiento en los educandos.

El concepto de estrategia tiene su origen en la psicología cognitiva, durante la década de los años cincuenta, a raíz del impacto de la revolución cognitiva sobre las ciencias sociales y de la crisis de los enfoques conductistas y neoconductistas (Morenza y otros, 1990; Corral, 1991 y Solís Cámara, 1992, 1993). Esto quiere decir que las estrategias de aprendizaje están estrechamente vinculadas con las teorías que abordan el estudio de esta importante actividad humana.

La revolución cognoscitiva se da en dos vertientes: teórico conceptual y tecnológica.

Antecedentes directos de este enfoque son la Teoría de la Información de Shannon y la de los Sistemas Autorregulados, de Wiener.

Otras teorías que se incluyen dentro de la psicología cognitiva son las de las Hipótesis de Bruner y Ausubel en la esfera educativa.

A estos antecedentes se unieron la Epistemología Genética de J. Piaget, la Escuela Histórico Cultural de Vigotsky y los logros fundamentales de la escuela Gestáltica.

En este sentido las estrategias se entienden como estados y procesos necesarios para el estudio de la actividad cognoscitiva humana.

En sentido general se estudian las estrategias como una acción humana, orientada a una meta intencional, consciente y de conducta controlada. Desde esta perspectiva han sido consideradas como una actividad netamente intelectual encaminada a trazar el puente de unión entre el qué y el cómo pensar. Están reguladas por el conocimiento consciente y son, pues, actividad inteligente, que pertenecen al mundo del actuar en orden de alcanzar una meta. Todos destacan la naturaleza instrumental del concepto.

Los juegos de rompecabezas (uno de los más estudiados es la Torre de Hanoi) son las tareas que se han seleccionado tradicionalmente por los psicólogos.

En este tipo de tareas, que pueden ser muy difíciles de resolver, se aprecian con más facilidad las diferencias individuales en la estrategia seguida por las personas para solucionar problemas y además permite observar las operaciones y el orden que sigue el sujeto para llegar a la solución.

Chi y Glaser (1986) al referirse a esto señalan que a veces se obvian dos factores importantes que influyen en la solución del problema: la naturaleza de la actividad y el tipo de conocimiento que aportan y necesitan las personas para resolverlo.

2.3.1 Enfoque basado en la solución de problemas (Chi y Glaser).

Estos autores analizan las estrategias en función de los métodos de solución adoptados por los sujetos. Así los denominan:

- Búsqueda al azar: seleccionar los caminos al azar y encontrarse con la solución por casualidad.
- Búsqueda de profundidad: investigar el camino de solución de un problema hasta el final.
- Análisis de medios y fines: averiguar las diferencias existentes entre el estado inicial y final del problema.
- Subobjetivo: escoger un estado intermedio en el camino de solución y considerarlo como un objetivo temporal.
- Generación y comprobación: el sujeto genera una posible solución a partir de un problema determinado y luego la comprueba.

Para estos autores, las buenas estrategias son las que solucionan los movimientos prometedores y eliminan los inútiles, ya que las estrategias eficaces son las que economizan tiempo mediante un razonamiento eficaz (Morenza y otros, 1990; Corral, 1991 y Solís Cámara, 1992, 1993).

Las investigaciones sobre estrategias también han estado relacionadas con el estudio de expertos y novatos.

Mediante ellos se ha comprobado que la diferencia entre ambos no se debe solo a que utilicen estrategias generales, sino que:

1. Los novatos construyen su estrategia a partir de los elementos dados explícitamente por la situación.
2. Los expertos las construyen a partir de las inferencias acerca de principios y abstracciones que trascienden la situación concreta y que se vinculan a las condiciones y estrategias que utilizan.

Para Glaser (1990), los resultados anteriormente mencionados tienen una importancia decisiva en la reconceptualización de la educación:

Si los expertos se caracterizan por la habilidad para identificar y acceder rápidamente a las estructuras de conocimientos significativos para su tarea, que incluyen la utilización de estrategias generales y específicas, entonces la educación debe priorizar no sólo las estrategias y métodos generales, sino que además debe concentrarse en la formación de estructuras de conocimiento que incluyan a las estrategias para las condiciones específicas de aprendizaje y a su vez el aprendizaje de componentes metacognitivos para la orientación y el control de las acciones.

Sternberg (1984) también infiere una serie de diferencias entre expertos y novatos que hacen más eficientes a los primeros para enfrentar situaciones nuevas.

Este prestigioso autor considera que la mente funciona como un sistema global de procesamiento y múltiples sistemas locales de procesamiento no ejecutivo, donde el primero actúa serialmente y se emplea para planificar, controlar y revisar las estrategias que dirigen los procesos no ejecutivos que actúan en paralelo.

2.3.2 Enfoque basado en la formación de conceptos (Bruner).

Otras investigaciones de las estrategias se han realizado a través de la formación de conceptos. El mérito corresponde a Bruner (1956) en su libro "A study of thinking". Para este autor la formación de conceptos es un acto inventivo en virtud del cual se construyen clases o categorías. Según él existen tres tipos de conceptos: conjuntivos, disyuntivos y relacional.

Conjuntivo: es aquel cuyos atributos relevantes están todos presentes al mismo tiempo.

Disyuntivo: es aquel que se define por la presencia de uno cualquiera de sus atributos relevantes.

Relacional: es cuando los atributos definitorios se definen entre sí.

Describe los pasos que sigue una persona para obtener un concepto e introduce dos ideas muy valiosas:

- 1) Considera que ante cada atributo la persona realiza una predicción tentativa o decisión acerca de si este posee o no una propiedad dada.
- 2) Esto le permite formular, como paso posterior a la formación del concepto, la estrategia que para esto sigue.

Para él la estrategia es la secuencia de decisiones que una persona refleja en su camino hacia la obtención del concepto, que sería la solución del problema.

Bruner y sus colaboradores, Goodnow y Autin, elaboraron un dispositivo elemental para la elaboración de conceptos, consistente en 81 tarjetas que

contenían la combinación de 4 atributos (forma, figura, color y el número del recuadro).

La experiencia consistía en que el sujeto del experimento debía adquirir o descubrir conceptos a partir de una hipótesis inicial que es comprobada aplicándola a distintos ejemplos del concepto, mediante diversas estrategias.

Las estrategias utilizadas por Bruner fueron:

- a) Recepción: se le presentaban una a una las tarjetas para decir si eran ejemplos del concepto del experimentador e informándoles si habían dado o no una respuesta acertada. La prueba continuaba hasta que el sujeto respondiera con exactitud.
- b) Selección: le presentaba al sujeto todas las tarjetas a la vez, indicándole un ejemplo positivo del concepto. El sujeto seleccionaba las tarjetas y se le informaba si su selección había sido acertada o no.

Se comprobó que los sujetos utilizaban un campo de estrategias de formación de conceptos relativamente reducido a cuatro tipos de estrategias:

- Examen simultáneo: con cada tarjeta deduce cuáles hipótesis se mantienen y cuáles han sido eliminadas. Exigen gran tensión cognoscitiva.
- Exploración sucesiva: el sujeto prueba una sola hipótesis cada vez. Requiere menor esfuerzo intelectual, pero no permite el máximo de información.
- Foco conservador fijo: emplea un ejemplo positivo como foco, para hacer después una serie de elecciones, cada una altera un importante atributo de la tarjeta. Permite obtener información de cada elección realizada en breve tiempo.
- Foco al azar o de juego: el sujeto utiliza un ejemplo positivo como foco y después cambia más de un atributo a la vez. Puede llegarse al concepto más rápido que con las restantes, pero requieren más ensayos y por ende, más riesgos.

Bruner plantea que la mayoría de las personas utilizan estrategias aún cuando no sean conscientes o con intención deliberada. La mayoría de las personas utilizan una estrategia de búsqueda y las de enfoque se emplean para tareas determinadas.

Existen una serie de condiciones (tiempo, secuencia, forma) que favorecen la formación de una estrategia en detrimento de la otra. Así, cuando se daba un tiempo límite la mayoría de las personas utilizaba una Estrategia Focal. Si el material estaba muy organizado predominaba el Enfoque Conservador; si el material estaba desorganizado, se empleaba la de Búsqueda Sucesiva; si se limitaba el número de ensayos, la estrategia de Azar

o Juego y si se empleaban como figuras un material temático significativo, la estrategia de Búsqueda Sucesiva. En la infancia el niño solo es capaz de tener en cuenta los ejemplos positivos para después incluir la información negativa.

Las estrategias propuestas por Bruner y sus colaboradores tienen el siguiente mérito:

- ✓ Suponen un enfoque o concepción eminentemente asociacionista del pensamiento.
- ✓ Tienen una excelente metodología experimental.
- ✓ Puntualiza y resalta la importancia de una serie de factores psicológicos necesarios para la formación de conceptos.

2.3.3 Enfoque basado en la Teoría de la Inteligencia de Sternberg.

Se basa en la Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg, llamada así porque comprende tres subteorías que constituyen el fundamento de modelos específicos de la conducta humana inteligente.

- I. Primera subteoría: relaciona la inteligencia con el mundo externo del individuo.
- II. Segunda subteoría: pone de relieve el papel desarrollado por la novedad y la automatización ante tareas o situaciones que devienen más críticas. Incluyen el uso de la inteligencia. Adquieren un especial relieve en procesos conscientes y automáticos.
- III. Tercera subteoría: relaciona la inteligencia con los mecanismos psicológicos que conducen a una mayor o menor conducta inteligente.

Betancourt Morejón considera, al igual que M. De Sánchez (1992), que la teoría triádica de la inteligencia humana es una alternativa que facilita la comprensión y el desarrollo de un amplio rango de habilidades inherentes al ser humano, a sus experiencias y a su contexto.

Basándose en esta concepción, Chadwick (1988) considera que las estrategias pueden dividirse en dos grupos: las de procesamiento y las de ejecución.

Estrategias de procesamiento:

Son las que se utilizan para mejorar las posibilidades de ingresar y almacenar información. Plantean tres formas de hacerlo que se corresponden con tres maneras de representar las cosas en la memoria: proposiciones verbales, imágenes y formas físicas. Es común mezclarlas para facilitar el recuerdo: imagen + actividad motora + proposición verbal.

Plantean siete estrategias cognoscitivas:

- Atención.
- Físicas.
- Elaboración verbal.
- Elaboración por la vía de las imágenes.
- Comparación.
- Inferencia.
- Ensayo futuro.

Estrategias de ejecución:

Se encargan de recuperar la información guardada en la memoria y de su aplicación con algún fin.

Se destacan cuatro aspectos:

- 1) Recuperación y uso de la información específica.
- 2) Generalización o transferencia de información o habilidades a nuevas situaciones.
- 3) Identificación, representación y resolución de problemas.
- 4) Desarrollo y aplicación de la creatividad en las respuestas.

La diferencia según los autores es que pueden ser vistas unas como estrategias de entrada y otras como estrategias de salida.

2.3.4 Enfoque basado en las teorías metacognitivas (Flavell).

Algunos autores han relacionado las estrategias con la metacognición, el llamado "aprender a aprender", es decir, el grado de consciencia que tiene la persona con respecto a su pensamiento.

La cognición se refiere al conocimiento adquirido por la persona y la metacognición al control deliberado y consciente que se tiene sobre el conocimiento; o sea, cuál es su forma de pensar y cómo se hace.

La metacognición se comenzó a trabajar en el campo de la memoria, actualmente se investiga en el área de la comunicación y la comprensión lectora y la atención, entre otras.

Se le atribuye el mérito a Flavell (1970), pionero en el estudio de la metacognición dentro de la teoría cognitiva.

Su aplicación a la enseñanza comenzó con los trabajos de Brown y De Loache (1978).

Para Brown las estrategias metacognitivas suponen que el estudiante sea consciente de sus motivos e intenciones, de sus propias capacidades cognoscitivas y de las demandas de las tareas docentes y que sean capaces de controlar sus recursos y regular la actuación posterior (Ellis, 1970).

Para Betancourt y Butterfield (1977) la metacognición y las estrategias estarían en el corazón del pensamiento inteligente porque conocer los procesos es poder predecir las propias capacidades; qué estrategias funcionan mejor en determinadas situaciones y los beneficios de la distribución eficiente.

Para otros autores, las estrategias metacognitivas tienen tres funciones básicas:

1. Planificación: tomar consciencia de la tarea o problema, asegurarse de que entiende lo que se espera de él. Darse cuenta de sí la información ya aprendida es la requerida para el problema y qué información aún no conoce. Después debe conocer los objetivos para medir su progreso y también decidir acerca de la estrategia específica que desea utilizar.
2. Supervisión: el sujeto debe preguntar sobre su progreso o retroceso.
3. Evaluación: análisis consciente post hoc del éxito o del fracaso.

Por lo tanto la función de la metacognición es informar, regular las rutinas y estrategias cognitivas.

En los estudios realizados se enfatiza en la importancia de enseñar estrategias metacognitivas debido a que existen evidencias significativas de que pueden facilitar el proceso de aprendizaje, tienen posibilidades de generalización de un campo a otro, son orientadoras hacia el empleo futuro de la información e implica mucho más participación del alumno en su aprendizaje.

Antoniejevic y Chadwick (1982) consideran que existen tres maneras de desarrollar este tipo de estrategias:

1. Por medio de la enseñanza directa.
2. Por reforzamiento del éxito en las actividades.
3. Por vía de la modelación.

La primera consiste en enseñar los elementos críticos en relación a la búsqueda de información; la segunda es menos factible dado que la misma es un proceso interno, no un resultado, por lo que resulta difícil reforzarlo. La tercera requiere que el educador muestre una actividad o conducta específica para el alumno. Flavell da un ejemplo (citado por Antoniejevic y Chadwick, 1982) de un maestro que mientras leía los cuentos intercalaba preguntas como las siguientes: “¿Por qué?, ¿Por qué el oso está enojado con el conejo?”.

Moreno (1989) señala que de acuerdo a la forma en que el educador presente los conocimientos, la cantidad y tipo de información que le ofrezca y los métodos de evaluación que emplee, dependerá, en gran medida, el desarrollo de estrategias metacognitivas, de tal forma que, según esta autora, el no dejar que los alumnos se equivoquen, que reflexionen sobre las razones de sus errores y de sus aciertos, puede desalentar su actividad metacognitiva y producir estilos de aprendizajes superficiales.

También se han realizado estudios sobre estrategias memorísticas. Las primeras sobre estrategias simples como el repaso (repetición de nombres dentro de una lista de artículos para memorizar) en niños de diferentes edades (Verdugo, 1984; Ellis, 1970; De la Mata Benítez, 1993).

La conclusión principal a la que llegó es que los niños de menor edad (menores de 6 años) eran capaces de, cuando se les enseñaba, emplear estrategias como el repaso de información en tareas en las que su uso resultaba valioso para su memorización.

Sin embargo, los niños no utilizaban espontáneamente estas estrategias sin la presencia de una instrucción.

Se han realizado estudios sobre meta memoria y estrategias de aprendizaje. Su precursor es Flavell. En estas investigaciones el niño ha de aprender qué situaciones son las que exigen memorización de aquellas que no la requieren (conocimiento de sensibilización).

El otro conocimiento que se menciona es sobre aspectos concretos de la memoria. Plantea que se pueden distinguir tres tipos de conocimientos metamnésicos importantes para la persona:

1. Referido a las operaciones de memoria propias y de los demás.
2. Aprender que las personas difieren en sus destrezas de memoria.
3. Conocer que las destrezas mnémicas de una persona pueden variar en dependencia de la situación (Flavell, 1970).

Actualmente París y su grupo proponen un concepto de estrategia de memoria con un enfoque cognoscitivo evolutivo basado en el Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky. Distinguen entre procesos básicos y superiores, los primeros poco influidos por factores sociales y de conocimiento, los segundos sí.

Las estrategias relacionadas con los procesos superiores.

Para estos autores las estrategias de memoria se definen por la función que sirven dentro de una actividad específica, lo cual conlleva al empleo de una genuina estrategia que exige percepción de un nexo causal entre la ejecución de la acción y la consecución de un objetivo. Para este autor el desarrollo de la estrategia puede discurrir como un proceso de interiorización de estos que son

transferidos de un plano interpsicológico a uno intrapsicológico (De la Mata Benítez, 1993).

2.4 El desarrollo cognitivo del niño de 0 a 6 años.

2.4.1 Períodos evolutivos.

El hecho de que podamos influir mediante la enseñanza en el desarrollo de los procesos psíquicos, no quiere decir en absoluto que se le pueda enseñar al niño todo lo que creamos conveniente, sin tener en cuenta su edad. La enseñanza debe garantizar lo mejor posible el desarrollo psíquico, ofreciéndole al niño en cada edad lo que ayude al máximo de ese desarrollo.

Cada edad se distingue por una sensibilidad selectiva ante distintos tipos de enseñanza. Existen períodos evolutivos en que determinadas influencias educativas actúan con más fuerza sobre el curso del desarrollo psíquico. Estos períodos se llaman períodos sensitivos del desarrollo.

La existencia de estos períodos se explica por el hecho de que la enseñanza influye principalmente sobre aquellas cualidades psíquicas que recién empiezan a formarse. En estos momentos, estas son más flexibles y se les puede dirigir en cualquier dirección. Es mucho más difícil cambiar, reestructurar las cualidades ya formadas.

Aunque en la actualidad no se han establecido los períodos sensitivos para todos los tipos de enseñanza, existen hechos reveladores de que la edad preescolar, en conjunto, es más sensitiva con respecto a aquellos aspectos de la enseñanza que influyen en el desarrollo de la percepción, la imaginación y el pensamiento representativo.

Al tratar de determinar las etapas del desarrollo psíquico, L. S. Vigotsky planteó los principios de la “situación social de desarrollo” y de las particularidades de la estructura del conocimiento por sistemas, las relaciones entre las distintas funciones psicológicas.

Por situación social del desarrollo entendía la que ocupa el niño entre las demás personas y su propia posición interna con relación al mundo circundante. Consideraba como estructura del conocimiento por sistemas las relaciones entre distintas funciones psicológicas.

Vigotsky supuso así que, en la infancia temprana, el papel principal entre otras funciones le corresponde a la percepción; en la edad preescolar, a la memoria; y en la edad escolar, al pensamiento.

También es importante señalar que ya se conoce que el contenido fundamental del desarrollo psíquico consiste en la formación de las acciones

psíquicas de orientación interna, las cuales surgen de las acciones externas de orientación.

Por lo tanto, para lograr que los niños asimilen cualquier acción, es necesario que estas estén incluidas en alguno de los aspectos de la actividad que corresponda a las necesidades e intereses infantiles.

El conocimiento de estas regularidades permite establecer las condiciones en las cuales la enseñanza favorece en grado más alto el desarrollo psíquico de los niños, es decir, se convierte en una fuerza desarrolladora en el verdadero sentido de la palabra.

Para un desarrollo exitoso del proceso cognoscitivo del niño, la enseñanza debe prestar especial atención a la formación de las acciones de orientación y emplear al máximo los aspectos de la actividad infantil característicos de cada etapa del desarrollo

Las acciones de orientación son aquellas acciones encaminadas al conocimiento de las propiedades de los objetos y las posibilidades de su utilización.

No menos necesario es el aprendizaje de las acciones relacionadas con el trabajo práctico y la elaboración de los modelos típicos de la actividad infantil, tales como el dibujo, la construcción, el modelado, empleando para ello objetos y figuras, ya que sin dichas acciones no se puede realizar la actividad. Pero, en ningún caso, debe convertirse en un objetivo independiente, ni separarse de las acciones de orientación.

Si esto no se toma en cuenta la enseñanza se puede convertir en una acumulación sin ningún valor en términos de desarrollo.

En general se observan dos tendencias en los educadores:

1. Reducir la enseñanza a la imitación de modelos preparados. Por ejemplo, cuando se le enseña al niño a construir una casita indicándole reiteradamente como colocar cada bloque.
2. Conceder al niño tanta libertad que deba buscar a tientas el camino hacia el conocimiento de la realidad circundante y su representación.

A nuestro juicio la verdadera solución consiste en:

- Plantear al niño problemas que paulatinamente se hagan más complejos y que le exijan un conocimiento independiente.
- Enseñarle especialmente los métodos y procedimientos para la adquisición de ese conocimiento.

- Enseñarle a investigar de manera sistemática los objetos, a descubrir y comparar sus propiedades, a sacar conclusiones y a aplicar los resultados obtenidos en su actividad.

También deben dárseles tareas docentes donde se les plantee como objetivo directo aprender algo nuevo. De ello depende el desarrollo de su creciente curiosidad y la aparición de intereses cognoscitivos, determinantes para un aprendizaje eficiente.

En todas las tareas docentes deben tenerse en cuenta las acciones de orientación, las cuales comienzan en forma externa, y solo después, como resultado de la interiorización se convierten en internas, psíquicas.

Por ejemplo, en el aprendizaje de la construcción de pirámides en la edad temprana, la acción externa de orientación consiste en que el niño compare los aros unos con otros, antes de empezar a colocarlos en la varilla, y solo después, el niño puede seleccionar los aros de forma conveniente a simple vista.

En este sentido podemos concluir que las cualidades psíquicas no surgen por sí solas, sino que se forman en el curso de la educación y la enseñanza. De esta manera los niños que se encuentran en distintas etapas del desarrollo psíquico se diferencian entre sí, no porque tengan distintas cualidades psíquicas, sino porque en ellos, bajo determinadas condiciones de educación y enseñanza, se pueden formar distintas cualidades.

Por lo tanto la caracterización psicológica de la edad consiste, ante todo, en distinguir aquellas cualidades psíquicas que, en virtud de las necesidades, de los intereses y de los tipos de actividades existentes, se pueden y se deben formar en esa edad.

Así, la distinción de las etapas del desarrollo psíquico se basa en las regularidades internas del propio desarrollo y constituye la periodización psicológica por edades.

Junto con la periodización psicológica existe la pedagógica sobre la cual se basan los distintos tipos de instituciones educacionales y las tareas de la educación en los distintos periodos evolutivos.

Año de vida:	Características fundamentales:
Primer año de vida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predominio del desarrollo sensorial y motriz y los inicios del desarrollo del lenguaje. ▪ Relación predominantemente afectiva con pocas manifestaciones de autorregulación. ▪ Fuerte dependencia del adulto como elemento esencial de comunicación emocional y fuente de satisfacción de sus necesidades fundamentales. ▪ Limitada interacción con el medio que le rodea, mediada por el adulto como ser social y el mundo de los objetos que este le proporciona.
2º y 3er. años de vida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor énfasis en el desarrollo del proceso cognoscitivo, especialmente la percepción y el lenguaje.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor desarrollo de la atención y el pensamiento concreto actuando directamente con los objetos. ▪ Intento de hacer las cosas de forma independiente y una estrecha vinculación con el medio, fundamentalmente con los objetos y el mundo natural que le rodea, mediante acciones concretas. ▪ Se amplían sus relaciones con otros adultos y con los coetáneos. Continúa existiendo un predominio de lo afectivo sobre lo regulativo.
4º y 5º años de vida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predominio de la memoria, el pensamiento y el lenguaje en los procesos cognoscitivos. ▪ Se inicia un equilibrio entre lo afectivo–motivacional y regulativo, de forma tal que existe un mayor control de su actuación, aunque no sobre sus propios procesos. Esto le permite un mayor nivel de independencia en la actuación de su vida cotidiana y la posibilidad de elegir qué y con quién hacer. ▪ Se amplía el radio de acción con el mundo social y natural que le rodea, al igual que sus interrelaciones. ▪ El juego ocupa un lugar central en su vida.
Sexto año de vida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se consolidan los logros alcanzados en los distintos procesos cognoscitivos que han tenido lugar en la etapa anterior. ▪ Mayor equilibrio entre lo afectivo–motivacional y lo regulativo que empieza a manifestarse no sólo en la actuación, sino también en inicios de regulación de sus propios procesos. ▪ Mayor ampliación de la interacción con el mundo social y natural que le rodea y de las interacciones. ▪ Aunque el juego sigue ocupando un lugar central en su vida, hay ya una proyección hacia el estudio como característica de la posición de escolar a la que aspira.

2.4.2 Procesos cognoscitivos y afectivo-volitivo-motivacionales.

Partiendo del criterio de que el desarrollo cognoscitivo del niño comienza desde el momento mismo del nacimiento, y aún antes, podemos plantear que la característica principal del niño es la posibilidad ilimitada de adquirir nuevas experiencias y formas de conducta inherentes al ser humano.

Si la satisfacción de sus necesidades orgánicas está asegurada en cierta medida, estas pierden su predominio. Si se mantiene una educación y un horario de vida correcto, surgen otras necesidades sobre las cuales se produce el desarrollo psíquico: necesidad de obtener impresiones, necesidad de movimiento, necesidad de trato afectuoso con el adulto, etc.

En este sentido es necesario destacar que la necesidad de obtener impresiones está relacionada en sus orígenes con los reflejos de orientación y se desarrolla en dependencia de la preparación que tengan los órganos de los sentidos del niño para recibir estas impresiones.

Ello confirma la necesaria interrelación que se produce, desde los primeros momentos del desarrollo psíquico, entre los llamados procesos cognoscitivos y los afectivos, lo que se contrapone a la tradicional dicotomía que tiende a separar dichos procesos.

Así en el primer año de vida, la visión y el oído se desarrollan más rápidamente que los movimientos, de forma tal que si el niño recibe suficiente cantidad de impresiones, también el reflejo de orientación se desarrolla rápidamente.

Esto se manifiesta en la aparición del estado de concentración visual y auditiva, y crea la base para el futuro dominio de los movimientos y para la formación de los procesos y las cualidades psíquicas.

Aparejado a este desarrollo sensorio-motor se produce el de la esfera emocional, que constituye la base de todo el desarrollo psíquico del niño.

Puede afirmarse que el surgimiento de las emociones positivas está relacionado, tanto con el desarrollo de la concentración visual y auditiva, como con la relación afectiva que el niño establece con el adulto.

Paulatinamente se va formando en el niño una relación emocional motora especial dirigida hacia el adulto, denominada complejo de animación. Esta constituye un tipo de expresión que manifiesta la necesidad de comunicación con el adulto y que marca el límite entre el período neonatal y el de la lactancia.

La comunicación, que en este período adquiere una importancia relevante, inicialmente se caracteriza por ser emocional directa (relacionarse por relacionarse), mientras que en el segundo semestre de vida cede el paso a la comunicación mediatizada por objetos, en una actividad conjunta del niño y del adulto.

De esta forma el adulto introduce al niño en el mundo del objeto, le demuestra cómo actuar con ellos, brindándole apoyo en caso necesario.

En estas actividades conjuntas se desarrolla la capacidad de imitar al adulto, lo cual le da amplias posibilidades para la adquisición de conocimientos, mediante la realización de acciones con los objetos y la formación de acciones de orientación externa.

Es precisamente la comunicación con el adulto, la que crea las bases del surgimiento de la capacidad para el dominio del lenguaje.

Desde muy temprano el niño comienza a reaccionar al tono emocional del lenguaje oral, y de acuerdo con este, se eleva la actividad general del niño.

La emisión de los sonidos va acompañada del perfeccionamiento del uso de los labios, la lengua y la respiración. Ello prepara al niño para asimilar los sonidos de cualquier idioma.

La comprensión del lenguaje surge primeramente sobre la base de la percepción visual. Así, al finalizar el primer año de vida se presenta una relación diferenciada entre el nombre del objeto y el propio objeto, la cual se manifiesta en la búsqueda del objeto y su localización.

Solo al final del primer año de vida, el aprendizaje del habla adquiere un carácter activo y se constituye en uno de los medios más importantes para ampliar las posibilidades de comunicación del niño con las demás personas, así como para el desarrollo de la percepción y el pensamiento.

Dentro del dominio de los movimientos que tiene lugar en el primer año de vida, resulta de vital importancia para el desarrollo cognoscitivo del niño, el proceso que conduce a la acción prensil, o sea, al agarre. Este comienza alrededor del tercer o cuarto mes de vida y se perfecciona en el segundo semestre con el movimiento de la mano hacia el objeto y la posibilidad de oponer el dedo pulgar, lo que le permite sujetarlo con los dedos (pinza digital).

Estos logros posibilitan el perfeccionamiento de las acciones con objetos, a partir de la coordinación óculo manual. Así, el niño puede actuar, no solo con un objeto, sino con dos a la vez, tratando de obtener un resultado: chocar un objeto con otro, colocar uno junto a otro, superponerlos, colocarlos en posición vertical o meter uno dentro de otro.

El desarrollo de la manipulación consiste en que el niño varía su actitud hacia el objeto interesándose por la obtención de un resultado más complejo. Esto entraña primeramente un desplazamiento del objeto o una variación que provoca la manifestación de una propiedad oculta, después el logro de una determinada posición mutua entre dos objetos y, finalmente, entraña la obtención de variaciones en la acción.

En el primer año de vida el niño no es capaz de percibir los objetos y sus propiedades, representárselos, ni prever los resultados de sus acciones con ellos.

El medio fundamental para lograr la familiarización del niño con el mundo exterior, lo constituyen los movimientos y las acciones con los objetos, en las cuales están fundidas las funciones prácticas y de orientación. Solo en el segundo semestre de vida se observa la aparición gradual de acciones especiales de orientación encaminadas al análisis del espacio circundante y de los objetos que se encuentran en él.

De gran importancia para el desarrollo del niño es adquirir la significación constante del objeto. Aproximadamente a los nueve o diez meses, los niños comienzan a reconocer los objetos sin tener en cuenta su posición en el espacio y a determinar de manera correcta la magnitud de los mismos, independientemente de la distancia. Esto condiciona el terreno para utilizar las propiedades constantes de los objetos en la solución de tareas que se le plantean al niño, o sea, para formas elementales del pensamiento.

Al final del primer año de vida los niños son capaces de realizar acciones basadas en el establecimiento de las relaciones entre los objetos y sus propiedades, es decir, acciones intelectuales. Esto quiere decir que ya se han creado en él, las formas primarias de las acciones psíquicas propias del hombre.

Los logros de esta etapa (la marcha independiente, la actividad con objetos y el dominio del lenguaje) condicionan el ulterior desarrollo cognoscitivo del niño, al ampliar sus posibilidades de interacción y comunicación con las personas y con el mundo circundante.

La actividad que realiza el niño en el inicio de la edad temprana, le permite descubrir por primera vez la función del objeto. Este y la acción están muy estrechamente ligados entre sí, al comienzo de la etapa. Posteriormente se produce la separación paulatina entre ellos. Como resultado, el niño tiene la posibilidad de utilizar un objeto para realizar una función que este no tiene.

No todas las acciones que el niño realiza son del mismo tipo, ni todas tienen igual significación para su desarrollo psíquico. De ellas, las que más influyen son las de correlación y con instrumentos.

La percepción es aún muy imperfecta en este período, aunque ya durante la lactancia el niño domina las acciones visuales relacionadas con la manipulación y el reflejo de agarrar, lo cual le da la posibilidad de determinar algunas propiedades de los objetos y regular la conducta práctica.

Para que la percepción infantil sea más completa y multilateral se debe enriquecer con nuevas acciones perceptuales que se forman en particular durante las acciones de correlación y con instrumentos, mediante las acciones de orientación externa que realiza el niño para lograr un resultado práctico concreto.

Mediante la comparación de las propiedades de los objetos por medio de acciones de orientación externa, el niño llega a correlacionarlas visualmente, formándose así un nuevo tipo de acción perceptual, o sea, un modelo mediante el cual evalúa las propiedades de los demás objetos. Primero lo hace atendiendo a la forma, después al tamaño y, por último, al color.

Es importante destacar la relación que existe entre el desarrollo de la percepción y el lenguaje, ya que la mayoría de las palabras que aprende está relacionada con las características de los objetos y las acciones.

También se desarrolla de forma intensa en este período el oído fonemático, o sea, la percepción de los sonidos de la lengua natal.

Las acciones relacionadas con el surgimiento del pensamiento constituyen otro aspecto de gran significación en el proceso cognoscitivo, que se manifiestan en la utilización de relaciones entre los objetos con una finalidad.

Durante la edad temprana el niño utiliza cada vez más relaciones preestablecidas. La transición hacia el planteamiento de relaciones por el propio niño constituye un importante logro en el desarrollo del pensamiento infantil.

Las acciones que realiza el niño en este caso están dirigidas, no a descubrir y considerar las propiedades externas de los objetos, como las que sirven de base para la formación de las acciones de percepción, sino a la búsqueda de las relaciones entre los objetos y de las acciones que permiten la posibilidad de obtener un resultado determinado.

En la edad temprana el niño es capaz de resolver tareas mediante acciones de orientación externa. Estamos en presencia del pensamiento en acciones o pensamiento práctico.

No obstante, las acciones de orientación externa sirven de punto de partida para la formación de acciones psíquicas internas. Ya en los límites de la edad temprana surgen en el niño las acciones intelectuales. Entonces puede resolver las mismas tareas mentalmente, sin necesidad de pruebas externas.

Cuando el niño es capaz de resolver tareas mediante acciones internas con representaciones es que se encuentran en una etapa superior de desarrollo cognitivo, el pensamiento representativo.

En el desarrollo del pensamiento infantil ocupa un lugar destacado la formación de generalizaciones, o sea, la unión mental de objetos y acciones que representen los mismos rasgos. El aprendizaje del significado de las palabras crea las bases para la generalización. Esta relación que el niño establece entre las funciones de los objetos surge primero en la acción y después en la palabra.

En el tercer año de vida tiene lugar un importante avance en el desarrollo intelectual del niño, de gran significación para el dominio ulterior de formas más complejas de pensamiento y de nuevos tipos de actividades. Comienza a formarse la función simbólica de la consciencia.

La función simbólica consiste en la posibilidad de establecer una relación de sustitución, de utilizar un objeto como sustituto de otro y de realizar acciones con los sustitutos en lugar de con los objetos, relacionando así el resultado obtenido con los propios objetos. Esta se desarrolla primero en relación con la actividad práctica, después se traslada al uso de las palabras y le permite al niño pensar por medio de ellas.

Cuando la acción comienza a realizarse sin el objeto o con un objeto que no corresponde a la acción, esta pierde su significación práctica y se transforma de hecho en una imagen, una representación de la acción real. Por ejemplo si el niño bebe de un cubito, esta no es en sí la acción de beber, sino la representación de que se está bebiendo.

Como consecuencia de representar una acción mediante otra, surge la designación de un objeto mediante otro, la sustitución de uno por otro: el cubito se puede utilizar en calidad de taza. Tal reconocimiento no es la premisa, sino el resultado de asimilar las acciones con objetos sustitutos. En este sentido se confirma que el niño no descubre la función simbólica, sino que la asimila.

Este hecho es un importante avance en el conocimiento del mundo circundante que se manifiesta no solo en el dominio del juego representativo, sino también en otros tipos de actividades y en la conducta diaria de los niños, ya que ante la más ligera sugerencia tienden a examinar de forma más exacta las imágenes, a denominar verbalmente los objetos conocidos.

Es importante señalar que las particularidades del desarrollo del pensamiento en la edad temprana estriban en el hecho de que sus distintos aspectos: el pensamiento en acciones, el pensamiento representativo, la formación de generalizaciones y la formación de la función simbólica de la conciencia todavía están diferenciados, o sea, no se relacionan entre sí. Es en la edad escolar donde se funden, creando las bases para formas de pensamiento más complejas.

La formación de representaciones estables sobre los objetos y el surgimiento de sentimientos y deseos relacionados con objetos que el niño recuerda, aunque no los vea ante sí, hacen que la conducta del niño sea más dirigida a un fin determinado, menos dependiente de la situación concreta. Esto crea las bases para la regulación verbal de la conducta: puede realizar acciones para cumplir objetivos formulados verbalmente.

De trascendental importancia para el desarrollo cognitivo del niño al finalizar la edad temprana es que comienza a comprender su existencia como un ser independiente, a conocerse a sí mismo, proceso que transita por diferentes etapas y que le permite reconocer sus posibilidades como persona. Ello implica una nueva relación con los adultos y con el mundo que lo rodea, que se manifiesta en una creciente necesidad de independencia, en querer parecerse a los adultos y hacer lo que ellos hacen.

Ya en este momento están creadas todas las condiciones en el desarrollo de la personalidad infantil para realizar un nuevo tipo de actividad en correspondencia con los logros alcanzados tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo - volitivo motivacional: el juego representativo o juego de roles.

Numerosas investigaciones demuestran la importancia que tienen las actividades que el niño realiza. Tanto el juego de roles como las actividades productivas, el dibujo, el modelado, la construcción, repercuten grandemente en la formación de los procesos psíquicos, especialmente los voluntarios.

En esta etapa se favorece el desarrollo de la atención, la concentración, la memoria y de forma determinante la imaginación, el lenguaje, la percepción y el pensamiento.

En este desarrollo cognoscitivo del niño juegan un papel fundamental las actividades pedagógicas, por su contribución a la formación de los intereses cognoscitivos y al aprendizaje de los procedimientos que le permiten conocer de forma activa el mundo que lo rodea.

En este periodo de edad se produce un desarrollo sensorial intenso, se perfecciona la orientación del niño en las propiedades y relaciones externas de los objetos y fenómenos en el espacio y el tiempo.

Este desarrollo se da en dos direcciones:

- ✓ La asimilación de representaciones sobre las diversas propiedades y relaciones.
- ✓ El dominio de nuevas acciones de percepción que le permiten percibir el mundo de forma más completa y discriminada.

En este periodo se produce el tránsito de los llamados patrones "objetales", que son el resultado de generalizar la experiencia sensorial propia del niño, al uso de patrones sensoriales generalmente aceptados, forma, color, tamaño, tiempo, sonidos, etc.

El otro aspecto, indisolublemente ligado al primero, es el perfeccionamiento de las acciones de percepción, que son necesarias para la asimilación de estos patrones. En esta edad, en relación con los tipos productivos de actividad, se forman en los niños acciones perceptuales complejas y modeladoras. Así, en el proceso de construcción de los modelos y de su comparación con los objetos, surge la habilidad de descomponer la forma de los objetos en las diferentes partes que los componen, de establecer como están compuestas y relacionadas entre sí.

El dominio de las formas modeladoras de percepción aumenta notablemente su exactitud y discriminabilidad.

En esta etapa el niño comienza a resolver tareas cada vez más complejas, que requieren distinguir y utilizar las relaciones entre los objetos, fenómenos y acciones. El pensamiento en desarrollo le permite al niño **prever con antelación el resultado de sus acciones y planearlas**, lo cual constituye un logro importante en el desarrollo cognoscitivo.

Sin embargo, en la actividad infantil aparecen tareas de nuevo tipo, en las cuales el resultado de la acción no es directo, sino indirecto y para cuya solución se requiere tomar en cuenta la relación existente entre dos o más fenómenos que se producen simultánea o consecutivamente.

En la solución de estas tareas se comienza a formar una nueva variante del pensamiento representativo, el pensamiento esquemático. Este se manifiesta en muchas particularidades de la actividad del niño, como por ejemplo en el esquematismo del dibujo infantil, cuando dibuja las partes principales, sin tener en cuenta los rasgos individuales. También el hecho de que pueda comprender un plano de una habitación y guiándose por lo señalado en el plano, encontrar un objeto escondido dentro de la misma.

La limitación de este tipo de pensamiento se observa en tareas en que requieren destacar propiedades, relaciones que no son posibles representar en forma de imágenes. Por ejemplo la conservación de la materia.

A finales de la etapa se crean las premisas del pensamiento lógico que permite la asimilación de acciones con palabras, números, signos que sustituyen objetos y situaciones reales.

En cuanto al lenguaje se aprecia un perfeccionamiento creciente tanto en la ampliación del vocabulario, en la construcción gramatical, como en la coherencia de la expresión oral. Del lenguaje situacional característico de la edad temprana se observa un desarrollo del lenguaje contextual y explicativo, como una consecuencia del avance en los procesos cognoscitivos y la ampliación de la comunicación.

En el área afectivo-volitivo-motivacional se producen importantes transformaciones que influyen de manera decisiva en el aprendizaje: el surgimiento de los motivos de conducta y con ellos la jerarquía de motivos, lo que le da una intencionalidad a la conducta en dependencia de sus necesidades. Además se profundizan los sentimientos propios de la edad temprana y surgen otros que le dan una expresividad diferente a la conducta del niño.

Así, al terminar el periodo que antecede el ingreso a la escuela estamos en presencia de un niño que ha consolidado los logros alcanzados en los procesos cognoscitivos, que es capaz de regular de cierta forma su conducta e incluso sus propios procesos y que se proyecta de forma exitosa hacia su futura posición de escolar.