

INTERDEPENDENCIA DEL DESARROLLO COGNITIVO Y AFECTIVO. APROXIMACIONES DESDE LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

MORAIMA TORRES MORILLO

Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (UPEL-IPMAR)
moraimaftorres@yahoo.es
Maracay-Venezuela

NEYILSE FIGUEROA

Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (UPEL-IPMAR)
neyilsefigueroa@hotmail.com
Maracay-Venezuela

MARINA GARCÍA

Centro de Investigaciones Educativas Paradigma. (UPEL-IPMAR)
mrozo@hotmail.com
Maracay-Venezuela

RESUMEN: El propósito de este estudio es hacer una investigación hermenéutica a partir de la obra “Inteligencia y Afectividad” publicada por Piaget en 1954 y concretamente durante el período sensoriomotriz. En este sentido, nos proponemos comprender la tesis Piagetiana que señala que el desarrollo cognitivo y afectivo evolucionan de forma recíproca e interdependiente, por lo que se hace necesario trascender el mito de que lo cognitivo tiene más relevancia en el desarrollo que lo afectivo o viceversa; para explicar este postulado teórico se interpretarán registros retrospectivos que las autoras han resignificado a partir de su relación materno filial. Metodológicamente, se inserta en una investigación cualitativa, sustentada en el método hermenéutico y en la observación naturalística de orden introspectivo fenomenológico. Los sujetos fueron tres (3) infantes, un (1) niño y dos (2) niñas, que vivenciaron el período sensoriomotriz en su ciclo vital. Los instrumentos utilizados fueron registros descriptivos vinculados con la cotidianidad de los sujetos y elaborados mediante la técnica de recuerdo estimulado. Como aporte a las ciencias de la educación, el estudio procura

generar algunos principios didácticos dirigidos a docentes de Educación Inicial específicamente para el nivel maternal (0-3 años).

PALABRAS CLAVES: *Afectividad, Cognición, Desarrollo, Educación Inicial.*

INTERDEPENDENCE OF COGNITIVE AND AFFECTIVE DEVELOPMENT TEACHING APPROACHES FROM THE GENETIC EPISTEMOLOGY

ABSTRACT: The purpose of this study is to do some hermeneutics research from the book “Emotional Intelligence” published by Piaget in 1954. In this regard, we intend to understand the Piagetian thesis which points out that the cognitive and affective development evolves in a reciprocal and interdependent way, so it is necessary to transcend the myth that cognitivism is more relevant in developing affective issues or vice versa. In order to explain this theoretical postulate, retrospective records were interpreted by the authors, who have redefined their mother – child relationships with their children. The methodology to be used is inserted into a qualitative research method supported by the hermeneutical and naturalistic observation introspective phenomenological order. The subjects were three (3) children, B: 1, G: 2, who experienced the sensor-motor period in their lifecycles. The instruments used were descriptive records associated to the subjects’ daily routines and produced by the stimulating recall technique. As a contribution to science education, this study seeks to generate some teaching principles aimed at early education teachers (0-3 years).

KEYWORDS: *Affection, Cognition, Development, Early Childhood Education.*

Introducción

El artículo que se presenta a continuación, está asociado a la comprensión de algunos aspectos de la denominada *Epistemología Genética aplicada a la Educación* (Becker, 2001), centrándose en el análisis el desarrollo solidario e interdependiente de la afectividad y la cognición. Al respecto, cada individuo desarrollará su estructura cognitiva a través del despliegue de intereses propios de cada etapa psicogenética que va experimentando a lo largo de su ciclo vital (Piaget, 1947/1972 y Piaget e Inhelder, 1966/1975).

Dada la amplia extensión de la obra Piagetiana, en el estudio de la génesis del conocimiento y en el desarrollo del sujeto epistémico, lo cual derivó en múltiples investigaciones en diversos contextos durante más de cincuenta años. El presente estudio, se focalizará en la Etapa Sensoriomotora que va de cero (0) a dos (2) años aproximadamente; destacando la interdependencia que existe entre el desarrollo cognitivo y el afectivo durante el predominio de la inteligencia práctica propia de la etapa sensorio-motriz en sus tres estadios y

tomará como obra de referencia principal el texto “Inteligencia y Afectividad” publicado originalmente por Piaget en 1954.

Marco referencial

En diversas obras Piaget (1947/1972, 1972/1973 y 1979) señala que para estudiar la génesis del conocimiento era necesario partir del principio que las dimensiones acción-percepción, conocimiento-contexto y afectividad-cognición estaban íntimamente interconectados en el desarrollo humano. Por esto, el epistemólogo de Ginebra, concebía la inteligencia humana, como un conjunto de habilidades dialécticamente complementarias entre sí, que procuran la adaptación del sujeto al ambiente. En este sentido afirmaba que:

En todos los niveles, la inteligencia busca comprender, explicar, etc.; solo que si las funciones de los intereses, de la explicación etc., son comunes a todos los estadios, esto es “invariables” como funciones; no es menos verdad –que “los intereses” (en oposición al “interés”) varían considerablemente, de un nivel mental a otro... (Piaget, 1972/1973, p.12-13)

Desde esta postura, Piaget afirmaba que los objetos de interés intelectual varían considerablemente de una etapa a otra, por lo que el origen del desarrollo cognitivo no se puede encontrar en una sola polaridad epistemológica, ya sea esta sujeto-objeto o cognición-afectividad, por el contrario es a través de la interacción de estas dos polaridades que se organiza el mundo y se produce un desarrollo cognitivo a partir de los intereses afectivos. Se encuentra así, que para este autor el desarrollo de la inteligencia se produce a partir de una construcción activa del ser cognoscente, quien integra de forma dialéctica sensibilidad, subjetividad y razonamiento lógico en el despliegue de una inteligencia que un primer momento será práctica y posteriormente desembocará en una reflexiva.

Pino (2001) sintetiza el desarrollo intelectual, destacando que el foco central de los estudios piagetianos es la construcción del conocimiento y el tránsito de niveles elementares a otros más abstractos, por lo que la postura piagetiana busca explicar la génesis de las estructuras cognitivas y el desarrollo del sujeto epistémico.

En el estudio del desarrollo cognitivo, Piaget ofrece una gran riqueza conceptual, gracias a las múltiples investigaciones empíricas realizadas a partir del método clínico. Sin embargo, dentro de la psicología cognoscitivista sus aportes fueron reducidos y prevalecieron las concepciones cognitivas que

buscan comprender el razonamiento humano, solamente desde una dimensión semántica, por medio del estudio de los procesos puramente lógicos, soslayando partes importantes de la obra de Piaget.

Sousa (2002a; 2002b; 2003) afirma que esto se produjo, debido a que Piaget no le interesaba desarrollar una teoría de la afectividad, sino generar una teoría sobre la construcción del conocimiento humano y en consecuencia “poco escribió sobre la afectividad, lo que no significa que no haya considerado esa dimensión como importante” en el desarrollo del sujeto epistémico. (Sousa, 2003, p. 53).

En la Epistemología Genética el sujeto es creador y constructor de su inteligencia, por medio de la coordinación de sus acciones. Estas acciones para Piaget son estructuradas por la inteligencia y movilizadas por la afectividad, que viene a ser la energía que impulsa la acción. De esta forma Piaget señala que toda acción debe ser analizada desde dos dimensiones recíprocas e inseparables, una afectiva que este autor denominó energética, estructurada por los intereses valorativos y una cognitiva compuesta por las funciones invariantes de la asimilación-acomodación, estas dos dimensiones interactúan de forma complementaria y solidaria procurando que las acciones desencadenen nuevos esquemas que faciliten la adaptación (Piaget, 1936/1985, 1972/1973). Con esta postura epistemológica se rompía la dicotomía Cognición-Afectividad y se planteaba la necesidad de estudiar de forma interrelacionada estos dos aspectos en la relación sujeto-objeto.

Sobre el funcionamiento cognitivo y afectivo, para Piaget existe un aspecto estructural que es definido por el desarrollo cognitivo de las estructuras lógicas y un aspecto afectivo que engloba: intereses, esfuerzos, emociones y sentimientos presentes en las regulaciones. Enfatizando de ésta forma el papel regulador de la afectividad para el desarrollo de la inteligencia, pues ésta perturba, estimula, acelera o retarda. De allí que la palabra utilizada por Piaget (1972/1973) para referirse a la afectividad sea la de *energética*, proceso este que tiene la función de actuar como impulso y fuerza. Tal como se puede evidenciar en la siguiente cita:

La afectividad es caracterizada por sus composiciones energéticas, con cargas distribuidas sobre un objeto u otro (cathexis) según las relaciones positivas o negativas. Lo que caracteriza, por el contrario, el aspecto cognitivo de las conductas es su estructura, tratándose de esquemas de acciones elementales, de operaciones concretas, de clasificación o seriación, etc. (Piaget, 1972/1973 p. 33-34)

Se deduce de la cita anterior, que para Piaget la afectividad por sí sola no crea nuevas estructuras, formas de organización del pensamiento o nuevos aprendizajes. Según este autor, esto únicamente puede ser realizado por la inteligencia mediante la capacidad asimilativa del sujeto, que se pone en marcha después de un conflicto que genera acciones que implique el despliegue de las funciones de asimilación y acomodación, produciéndose un equilibrio momentáneo que será roto posteriormente por otro conflicto cognitivo. Por esto Piaget utiliza el concepto *cathexis* propio de la escuela psicoanalítica, para resaltar que cuando un sujeto le otorga a un objeto un carácter de “deseable” no es porque este lo tenga de forma objetiva, sino porque es una construcción producto de la energía que el sujeto ha desplegado al interactuar con ese objeto, debido a esto el objeto ya no le será indiferente y estará cargado de un significado personal y peculiar.

Desde este contexto epistemológico, se le otorga relevancia al sujeto por encima del objeto, Piaget (1972/1973, p. 47) precisará que la afectividad puede provocar aceleración o atraso en el desarrollo cognitivo, pero no es capaz de modificar por sí sola las estructuras, de allí que los mecanismos cognitivos deban ser estudiados de forma indisociables y complementaria, pues la afectividad se centra en la energética y la cognición en las estructuras. Se aprecia en las ideas anteriores, que Piaget diferenciaba que los mecanismos afectivos dependían de la energética y los cognitivos obedecían a la lógica de las estructuras, adicionalmente se aprecia en su discurso una correspondencia entre el desarrollo cognitivo y el afectivo, la cual se inicia con los sentimientos instintivos que tienen como fundamento los reflejos biológicos, pasa por los sentimientos interindividuales y llega finalmente a los sentimientos normativos propios de las construcciones representativas.

Partiendo de esta postura holística de la teoría piagetiana, se concuerda con Sousa (2003) cuando afirma que a pesar de que Piaget no formuló una teoría sobre la afectividad, si manifestó claramente su posición sobre las interrelaciones entre cognición-afectividad y la necesidad de estudiar estos dos aspectos de forma interrelacionada, llegando en su autobiografía a afirmar que era necesario la creación de una psicología general que comprenda que “en todos los dominios de la vida (orgánico, mental, social) existen totalidades cualitativamente distintas de sus partes y que imponen a estas una organización. Por consiguiente, no existen elementos aislados.” (Piaget, 1976, p. 6).

Deja de esta forma Piaget un campo de investigación abierto, que no es otro que el estudio del papel que tiene la afectividad y el contexto social en

desarrollo cognitivo. Sobre la postura de Piaget en relación a la sincronización que existe entre el desarrollo cognitivo y afectivo a continuación se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Sincronización entre el Desarrollo Cognitivo y Afectivo durante la Etapa Sensorio Motriz (0-2años)

Cuadro 1. Clasificación Conceptual de los VI Estadios del Período Sensorio Motriz y su relación con el desarrollo afectivo. Torres Morillo, M; Figueroa, N y García, M; (2012)

Desarrollo Cognitivo	Clasificación de los Estadios (para el análisis del paralelismo intelectual y afectivo)¹	Desarrollo Intelectual Inteligencia Sensorio-motora (no socializada)	Desarrollo Afectivo Sentimientos Intra-individuales (acompañando la acción del sujeto sea cual fuese)
I. Estadio: Mecanismos reflejos (0 - 1 mes)	I	Dispositivos hereditarios: - Reflejos - Instintos (conjuntos de reflejos)	Dispositivos hereditarios: - Tendencias Instintivas - Emociones
II. Estadio: Reacciones circulares y primeros hábitos (1- 4 meses)	II	Primeras adquisiciones: - Primeros hábitos -Percepciones diferenciadas	Afectos perceptivos: - Placeres y dolores ligados a percepciones - Sentimientos de agrado y desagrado
III. Estadio: Reacciones circulares secundarias (4 - 8, 9 meses)			
IV. Estadio: Coordinación de esquemas secundarios (8,9 - 11,12 meses)	III	Inteligencia sensorio-motriz: (de 6 a 8 meses hasta la adquisición del lenguaje) Surgimiento de la Inteligencia Verbal	Regulaciones elementales: - Activación, detención, reacciones de terminación con sentimiento de éxito o fracaso. (Según Janet) Surgimiento de Sentimientos Inter-individuales (intercambios afectivos entre personas)
V. Estadio: Reacciones circulares terciarias y experimentación activa (11,12 - 18 meses)			
VI. Estadio Invención de nuevos medios por vía de combinaciones mentales			

Tabla adaptada de Piaget, (1954/2005: 31-32)

Se puede interpretar a partir del cuadro anterior, que desde el inicio del desarrollo afectivo y cognitivo la acción del sujeto va permitiendo que las tendencias instintivas y reflejas den paso a percepciones diferenciadas, que permitirán la construcción progresiva de sentimientos de agrado y desagrado, las cuales impulsarán la diferenciación paulatina de un objeto-sujeto que están unidos caóticamente al inicio de la vida, pues no existen fronteras cognitivas entre uno y otro. Igualmente, el desarrollo progresivo de la inteligencia práctica y el surgimiento del lenguaje permitirá de forma solidaria e interdependiente que en el infante surjan los primeros sentimientos interindividuales, gracias a la diferenciación progresiva que se establece entre el sujeto y el objeto en un contexto social particular, que va produciendo desequilibrios constantes para que el sujeto aprenda que él no es el mundo y que el mundo tiene una lógica que es posible comprender por medio de la acción, reflexión, construcción de esquemas, adaptación de esquemas y construcción progresiva de nuevas estructuras lógicas.

Metódica

Dada la naturaleza cualitativa de la investigación y la selección del método hermenéutico para analizar el corpus teórico de la obra “Inteligencia y Afectividad” (Piaget, 1954) y su relación con corpus empírico recolectado por las autoras, el estudio se insertó dentro de una epistemología de carácter subjetivo propio de las investigaciones cualitativas, por lo que la investigación no pretende llegar a una muestra representativa del desarrollo infantil del lactante, sino que busca describir y comprender el desarrollo afectivo y cognitivo de los tres sujetos seleccionados y a partir de una aproximación legitimada intersubjetivamente proponer principios didácticos para la Educación Inicial en la etapa Maternal.

Atendiendo los requerimientos de la investigación, se procuró alcanzar un nivel interpretativo, por la tendencia a desentrañar, desde la hermenéutica, la naturaleza de los hechos hasta encontrar modos de interpretación emergentes (Martínez Miguelez, 1989). Sobre la base de lo antes expuesto, la construcción de la interpretación de los hallazgos, se hizo empleando el proceso de la introspección, proceso que implica “inspeccionar dentro”, (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2012) para esto se utilizaron los criterios de Mora (2007) quien destaca que éste procedimiento, es un proceso valioso dentro de la psicología porque permite que los sujetos reflexionen y

tomen conciencia atenta de sus emociones, cogniciones y conductas y de los sujetos de su entorno. Dentro de los diferentes matices que ha tenido la introspección como estrategia para recopilar información en los estudios de corte psicológico se optó por una introspección sistemática o fenomenológica, de acuerdo al autor anteriormente citado, ésta modalidad no tiene preocupación experimental, pues no pretende trabajar con condiciones controladas o manipular variables predeterminadas.

Otra técnica utilizada fue el *Recuerdo Estimulado* que implicó el pensamiento y registro de sucesos pasados evocado mediante la memoria, a fin de reflexionar sobre acciones vividas en el pasado (Shavelson y Stern 1981; Barrio Espinosa, 2005).

Desde esta perspectiva metodológica, las autoras del estudio recordaron las acciones de sus hijos en la etapa sensoriomotriz, de acuerdo con los objetivos del estudio. Posteriormente, se escribieron registros descriptivos en matrices realizadas con este fin, a posteriori discutidos el Seminario “Fundamentos de la Epistemología Genética y Perspectivas del constructivismo Piagetiano en la actualidad”, realizado durante el lapso Enero-Noviembre 2010, en el Centro de Investigaciones Educativas Paradigma dentro de la línea de Investigación “Ciencias Cognitivas”, los debates entre los participantes del seminario permitieron re-significar las relaciones entre el desarrollo cognitivo y afectivo durante éste período.

De allí, que la técnica sea de carácter retrospectivo, caracterizada por *estudios de casos*, puesto que se tuvo la intención de analizar en profundidad significados, acciones, situaciones, expresiones y vivencias que les sucedieron a unos sujetos en contextos particulares. (Stake, 1999).

El método para abordar el estudio fue el hermenéutico, por la posibilidad de indagar sobre hechos de la vida humana para luego ser objeto de interpretación (Martínez, 1989). En este sentido, se hizo énfasis en la comprensión de los aspectos teóricos que señala Piaget en relación al desarrollo sincrónico que ocurre entre lo afectivo y lo cognitivo a lo largo de la etapa sensoriomotriz y las acciones que mostraron tres (3) sujetos.

Características de los Sujetos: Se trata de (3) tres niños, un varón y dos hembras.

Francisco Miguel, es el hijo mayor de Moraima Torres, nació el 21 de enero de 2003. Pesó 3.400 gramos y midió 51 cm, fue un neonato sano, piel morena, cabellos negros y de mirada profunda que desde que llegó a

éste mundo reflexiona, asimila y acomoda todo lo que está en su relación sujeto-objeto.

Grecia Saray es la hija mayor de Neylise Figueroa nacida un día lunes, 02 de enero del 2006. Pesó 2.800 gramos y midió 51 cm y tuvo una condición neonatal sana. De piel morena y con ojos grandes; desde su nacimiento construye esquemas propios de la inteligencia sensoriomotora.

María Gabriela, es la hija mayor de Marina García nació el 03 de septiembre del año 2000. Pesó 2.850 gramos, midió 51 cm, de condicional neo neonatal sana. De piel canela como su madre, cabello café oscuro, ojos bien abiertos que contemplan cada detalle de su nuevo mundo, procurando adaptarse equilibradamente en él.

De estos tres niños cada madre elaboró tres registros retrospectivos de su hijo, apoyándose en el recuerdo estimulado y en la lectura reflexiva de la obra “Inteligencia y afectividad”. Posteriormente, se analizaron en conjunto los nueve registros y se escogieron cinco de acuerdo a los objetivos de la investigación. Los registros seleccionados se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Sujetos de Estudio

Nuestros Infantes	Edad del registro seleccionado	Edad Actual	Signo para identificar los relatos
Francisco Miguel (1)	5 días de nacido	8 años	RDRE ₁
Grecia Saray (2)	1 mes	5 años	RDRE ₂
María Gabriela (3)	7 meses	11 años	RDRE ₃
María Gabriela (4)	8-9 Meses		RDRE ₄
María Gabriela (5)	1 año		RDRE ₅

Leyenda: (RDRE) Significa Registro Descriptivo del Recuerdo Estimulado

Acercamiento metodológico: A continuación se presentan los tres grandes momentos en que se realizó el estudio y se describe cómo se procedió sistemáticamente para recabar y analizar los insumos que sirvieron de hallazgos para este estudio.

MOMENTO 1. GERMINACIÓN

En un primer momento, la idea de indagar la Sincronización del Desarrollo Cognitivo y Afectivo propuesta por Piaget en 1954, a partir de vivencias materno filiales con nuestros hijos *germinó* a raíz del Seminario

antes mencionado. Este espacio académico propició conversaciones entre las autoras acerca del crecimiento evolutivo de nuestros hijos y la reflexión de esta experiencia en la línea de investigación: “Ciencias Cognitivas”.

MOMENTO 2. EJECUCIÓN

En segundo momento, se aplicó la *Ejecución* de sucesos a través del *Recuerdo Estimulado* procurando describir los hechos que ocurrieron de forma auténtica, legítima y fidedigna, de las vivencias con nuestros hijos, de esta experiencia surgieron nueve registros que fueron discutidos colectivamente por las investigadoras. Se puede acotar, que durante el momento de ejecución se iban comprendiendo, retrospectivamente, los hechos evocados de forma dialógica y crítica. La comprensión, responde precisamente a lo subjetivo del recuerdo que iba emergiendo en la medida que se estimulaba la memoria para ir capitulando el registro descriptivo lo más apegado a la realidad.

MOMENTO 3. INTERPRETACIÓN DEL REGISTRO DESCRIPTIVO

En un tercer momento, se hizo un análisis de contenido del *Cuadro 1* sobre la Clasificación conceptual de los VI estadios del desarrollo cognoscitivo y los III del desarrollo afectivo durante el período sensorio motriz, a fin de comprender la sincronidad intelectual- afectiva establecida por Piaget. Este proceso, implicó una lectura detenida de los aspectos teóricos que resalta el autor, seguidamente se analizó la percepción que se tenía de lo leído por parte de las autoras del trabajo, a través del diálogo y la disertación teórica práctica. Una vez analizado el aspecto teórico de cada fase del período, se ubicaron dentro de las matrices de análisis, registros pertinentes que pudieran servir de ejemplos correspondientes para interpretar el aporte teórico de la Epistemología Genética.

En este sentido, la realidad estudiada cuya naturaleza y estructura surgieron de los *Recuerdos Estimulados* de las vivencias con los sujetos de estudio, se percibió e interpretó intentando en todo momento de no tergiversar la información y tomando distancia de los juicios propios, tal como lo señala Husserl (1992) al referir que durante la fase hermenéutica del fenómeno es necesario la epojé (suspensión de juicios), puesto que el propósito es comprender sin cuestionar la realidad.

Hallazgos

LA AFECTIVIDAD EN EL PRIMER ESTADIO - PAPEL DE LOS DISPOSITIVOS HEREDITARIOS. (ESTADIO I DESDE EL NACIMIENTO HASTA EL MES APROXIMADAMENTE)

Durante este primer estadio, Piaget (1954/2005) debate el papel del instinto en el desarrollo de la inteligencia y la afectividad, al respecto comienza por señalar que es necesario analizar el papel real del instinto en la construcción progresiva de la afectividad, por lo que se hace imperioso debatir el concepto de instinto, ya que considera que esta categoría es ambigua dentro de la psicología, por lo que el autor comienza destacando que el instinto debería entenderse desde su significado etimológico que indica “una estructura compuesta por reflejos coordinados en un mismo sistema y que permite la satisfacción de una necesidad” (Piaget, 1954/2005: 35).

Desde este significado etimológico, Piaget va tomando distancia de las posturas apriorísticas del conocimiento (preformismo) que dan relieve a los aspectos biológicamente programados y que consideran que las estructuras mentales son anteriores a las experiencias. Igualmente, el autor se aparta del lamarckismo, postura que sentencia que el organismo es formado desde el exterior y gracias a las presiones ambientales se forman hábitos que esculpen los órganos por asociacionismo sin ninguna actividad interna del organismo. Al marcar distancia de estas dos posturas epistemológicas, Piaget opta por el relativismo biológico (Pansza, 1982), entendiendo que organismo y ambiente constituyen un todo indisoluble.

En consecuencia, Piaget aboga por la interdependencia sujeto-objeto, por lo que cuestionará enérgicamente el papel de los instintos como determinante único en el desarrollo intelectual-afectivo, para él siempre la acción del sujeto es más que una reacción pasiva a los estímulos o los instintos biológicamente programados. Por esto, al estudiar el papel de las marcas hereditarias manifiestas en los reflejos sensoriomotores propios de las expresiones genotípicas de la preservación de la vida, Piaget cuestiona el impacto de los instintos y hace énfasis en el desarrollo de los procesos fenotípicos propios de las representaciones simbólicas construidas en la relación sujeto-ambiente. En este sentido, el teórico de Ginebra en el texto indagado, realiza las siguientes críticas al analizar los ocho instintos propuestos por Larguier des Bancel, tal como se puede apreciar a continuación:

- 1) Instintos Alimenticios, que parten de una necesidad biológica y de la presencia de órganos diferenciados y dispositivos hereditarios de reflejos.

Piaget acepta este instinto, pero advierte que desde el nacimiento el mismo estará fuertemente influenciado por la adquisición y la asimilación.

- 2) Instintos de defensa, destaca que los sentimientos de agresividad, miedo y temor no tienen órganos diferenciados, ni dispositivos hereditarios de reflejos, por lo que se inclina a concebir la defensa como producto de pautas sociales.
- 3) Instintos de Curiosidad, la actividad cognitiva no responde únicamente a necesidades hereditarias, pues el despliegue de la curiosidad implica el funcionamiento consciente de una multiplicidad de órganos, por lo que a juicio de Piaget no hay razón para limitarla a un instinto particular.
- 4) Instinto sexual, se trata a juicio de Piaget de un instinto típico pues existe un comportamiento especializado, con fines propios y órganos diferenciados. Sin embargo, destaca que en los humanos el instinto sexual paulatinamente llega a ser independiente de lo biológicamente programado y entra en el dominio simbólico.
- 5) Instintos parentales, a juicio de Piaget no son instintos pues en los juegos existe imitación, proyección y simbolización, por lo que el autor concluye que el juego es proceso adaptativo que permite prolongar la afectividad y asimilar la realidad social.
- 6) Instintos Sociales, desde la postura Piagetiana los comportamientos son el resultado de conflictos afectivos-cognitivos resueltos en las interacciones interindividuales más que producto de transmisiones hereditarias, por lo que hablar de instintos sociales es utilizar una denominación incierta.
- 7) Instintos egoístas, Piaget cuestiona que se valore los instintos de conservación de la vida como un funcionamiento especializado, pues recubre la totalidad del organismo y de sus funciones.
- 8) Instintos de Juego, a juicio de Piaget el niño no juega espontáneamente porque tiene el instinto de ser niño, sino porque utiliza el juego para comprender el mundo y comprenderse a sí mismo. Desde esta postura se concibe el juego como una palanca del aprendizaje (Piaget, 1969/2001).

De los ocho instintos propuestos por Larguier des Bancel, Piaget solo valora los alimenticios y los sexuales como puentes genotípicos que promoverán el desarrollo de la afectividad y sus representaciones simbólicas. Al respecto, deseamos ofrecer a los lectores el siguiente registro de una de las autoras del presente artículo:

Cuando mi hijo mayor Francisco nació, tuve problemas para que me bajara la leche materna. Ante la problemática una vecina que tenía un bebé de seis meses se

ofreció a amantar a mi hijo de cinco días para saber si tenía una buena succión, la experiencia mostró que el instinto alimenticio funcionaba perfectamente en el bebé y que era capaz de suplir su necesidad fisiológica mediante reflejos hereditarios sin tener el menor reparo afectivo sobre la naturaleza de la fuente alimentaria. Sin embargo, cuando mi vecina trató de que su bebé de seis meses se amantara de mí, y con su succión estimulará el descenso de la leche materna, este se negó rotundamente mediante un frenético llanto. Este incidente muestra como ya a los seis meses el instinto alimenticio cede lugar a los esquemas afectivos y estos pueden ser más fuertes que los instintos. Pues en este caso concreto no era que el bebé no tenía hambre, y por eso no quería comer, pues su madre al ofrecer su pecho este se calmó y comió plácidamente. (RDRE.).

A partir del texto anterior, se deduce que si bien los instintos funcionan como un conjunto de reflejos genéticamente programados que permiten preservar la vida, la acción del sujeto cognoscente revierte el innatismo y lleva a que se desarrolle el conocimiento sensoriomotor del niño mediante los procesos de asimilación y adaptación, funciones que transforman la dependencia biológica en inteligencia práctica, inteligencia que estará nutrida de la acción del sujeto con el objeto dentro de la compleja trama de las relaciones interpersonales.

Podemos observar al respecto, en el ejemplo anterior que los dos niños han realizado desde su nacimiento una asimilación activa, al inicio no hay sujeto ni objeto, sólo instintos biológicos que satisfacer y el pecho materno o el biberón es sólo algo sobre lo cual actuar. Sin embargo, paulatinamente los lactantes se van acomodando al objeto y perciben cierta estabilidad y paulatinamente van creando una compleja red de esquemas de significado que les hace sentir comodidad, preferencia y agrado ante los objetos conocidos por lo que las alteraciones sobre los objetos significativos provocan desequilibrios, que pueden desencadenar nuevos procesos de asimilación, acomodación, adaptación y nuevos aprendizajes.

Los hallazgos de este estudio, concuerdan con las interpretaciones de Pansza (1982) quien señala que desde el constructivismo genético ningún conocimiento humano, salvo las pautas hereditarias muy elementales están prediseñadas y acabadas al momento del nacimiento. Por el contrario epistemológicamente sujeto y objeto se construyen en la acción, mediante los procesos de asimilación y acomodación que permite la coordinación progresiva de la acción y el tránsito de la inteligencia práctica a la reflexiva.

Los hallazgos de la teoría piagetiana anteriormente descritos, permiten a los cuidadores de los neonatos comprender que cualquier instinto del niño o niña está sujeto a cambios a partir de las interacciones que el infante realice

con su entorno, por lo que es inapropiado desde ya sentenciar rasgos de la personalidad como marcas hereditarias y fijas del temperamento. Por ejemplo: “Es tan comelón como su padre”; “nació tan llorón como su madre”; “es tan peleón como su abuela”, etc. Por el contrario, los cuidadores en ambientes de educación formal e informal deben estar dispuestos a ofrecer pautas de acción que lleven a los niños a la construcción de nuevos esquemas afectivos que beneficien su desarrollo integral, por lo cual se debe ofrecer un ambiente rico en desequilibrios y equilibrios que promueva el desarrollo de procesos de asimilación, acomodación y adaptaciones que beneficien el desarrollo de esquemas afectivos, que beneficien la inteligencia práctica.

LA AFECTIVIDAD EN EL SEGUNDO ESTADIO: CONSTRUCCIÓN DE LOS AFECTOS PERCEPTIVOS DEL 1^o MES A LOS 8 MESES APROXIMADAMENTE

Antes de reseñar este aspecto de la afectividad, focalizado en el Segundo Estadio del desarrollo afectivo, denominado por Piaget “Afectos Perceptivos”, es importante destacar que los procesos afectivos desplegados durante este estadio están contextualizados en la Etapa Sensoriomotora, también llamada por Piaget “Inteligencia Sensoriomotora”, lapso que abarca desde el nacimiento hasta los dos años de edad aproximadamente; entre las características cualitativas-cognitivas de esta etapa está la adquisición progresiva de la noción de permanencia de los objetos, comienzo del desarrollo del lenguaje verbal, conquista del universo a través de la percepción y el movimiento práctico del niño, el mundo es una realidad susceptible a ser chupada, mirada, escuchada y sacudida (Piaget, 1972).

Desde el punto de vista cognitivo, a partir del primer mes se ubican en promedio las primeras adquisiciones en función de la experiencia, comportamientos que están determinados por la aparición de coordinaciones no hereditarias. En este sentido, es oportuno destacar que las estructuras reflejas se diferencian paulatinamente en función de la experiencia, proceso que puede ser pasivo cuando el sujeto está condicionado y activo cuando se despliegan reacciones circulares (repetición activa de un resultado obtenido al azar, bien sea para el bienestar del cuerpo o haciendo intervenir los objetos del mundo exterior).

Por otra parte, al estudiar el desarrollo de la afectividad en este estadio, Piaget destaca que se produce un segundo salto afectivo-cualitativo que es la construcción de los afectos perceptivos, este despliegue se convierte en un proceso estructurante y determinante mediante el cual desde la acción

interiorizada emergen percepciones asociadas a las polaridades placer/dolor, satisfacción/insatisfacción, alegría/tristeza, a partir de estas percepciones afectivas se construirán esquemas que impulsarán la diferenciación de necesidades e intereses respondiendo a la satisfacción o decepción.

Profundizando sobre el impacto de las polaridades afectivas, el padre de la Epistemología Genética destaca que la estructura de la vida afectiva, generalmente, ha sido estudiada bajo las formas de ritmos que en ella prevalezcan excitación-depresión, alegría-tristeza, placer-dolor. Sobre este aspecto Piaget, analiza los aportes de Philippe Malrieu, quien destacará que la afectividad interviene en el desarrollo cognitivo creando estructuras. Sobre esta afirmación Piaget levanta sus críticas y se muestra contrario debido a los siguientes argumentos: Prevalece una concepción general de afectividad que la confunde y reduce al plano de la emotividad; por otra parte cualquier acción es reducida a la afectividad, lo que implica presuponer la carencia de estructuras cognitivas, órganos diferenciados y dispositivos hereditarios.

Desde esta postura, el autor destaca textualmente en la obra analizada: "...la interacción constante y dialéctica entre afectividad y la inteligencia, las cuales se desarrollan y se transforman solidariamente en función de la organización progresiva de los comportamientos" (p. 46)

Sobre la interacción afecto-cognición, es importante destacar que al Piaget poner de relieve la interacción continua y recíproca entre la cognición y la afectividad, está subordinando el papel de la maduración sobre las regulaciones progresivas que se despliegan en la relación sujeto-objeto. Desde esta postura, los reflejos y disposiciones hereditarias darán paso desde el inicio de la vida a lo que el autor denomina "asimilación funcional", este mecanismo cognitivo permitirá que se produzcan paulatinamente reacciones circulares primarias, secundarias y terciarias. A partir de estas reacciones, el sujeto irá progresivamente regulando las acciones en función de sus necesidades e intereses. Este accionar del sujeto epistémico en la obra Piagetiana permite que se genere los primeros afectos perceptivos manifiestos a través de la expresión de sentimientos ligados a las polaridades placer/dolor, agradable/desagradable, etc. Estas autoregulaciones afectivas impulsarán la diferenciación de necesidades y la generación de formas de satisfacción típicas para el sujeto.

De allí, que Piaget (1954/2005) destaque que no existe un dualismo entre el desarrollo cognitivo y el afectivo, por el contrario existe una interrelación continua y dialéctica entre la afectividad y la inteligencia, pues estos procesos se desarrollan y se transforman solidariamente en función de la autorregulación

de las propias acciones. La vigencia de estas afirmaciones, se puede apreciar en el siguiente relato:

Haciendo un recuerdo estimulado de cuando nació mi hija Grecia Saray, en la etapa sensoriomotora el reflejo más representativo fue el de la succión, tenía el hábito de dormirse tarde y lo hacía preferiblemente en mi pecho, mostrando según lo que dice Piaget una estructura refleja pasiva puesto que estaba condicionada a dormirse en mi pecho succionando, mecánicamente repetía esta acción placentera que había descubierto producto del azar- reacción circular secundaria-. Sin embargo, una vez que me tuve que incorporar al trabajo, cuando ya tenía cuatro meses aprendió rápidamente que sólo podía disfrutar de esta acción placentera en la noche, por lo que ya no buscaba realizarla durante el día, parecía que era capaz de regular sus inclinaciones y preferencias y tolerar sus frustraciones creando nuevos esquemas. (RDRE₂)

El análisis del relato anterior, nos muestra que el tránsito entre las reacciones circulares primarias-secundarias y surgimiento de esquemas afectivos, puede orientar a los cuidadores en la comprensión de que los bebés paulatinamente y continuamente están organizando las diversas informaciones que le ofrece el ambiente, de allí la importancia que el contexto sea abundante en experiencias que promuevan la regulación de las acciones mecánicas y el desarrollo de nuevas estructuras, mediante la modificación continua de esquemas.

Para la Educación Maternal, esto implica promover en el contexto del infante una diversidad de objetos atractivos sensorialmente en colores, sonidos y textura a fin de promover la acción del infante sobre los mismos tomándolos, chupándolos, arrojándolos, movilizándolos, etc. Igualmente es oportuno ofrecer una gama de experiencias interpersonales como por ejemplo: juegos, música, hábitos de sueño, horarios de alimentación, rutinas, etc, que permitan a los niños progresivamente elaborar sus afectos perceptivos y la regulación de los primeros sentimientos de agrado y desagrado.

LA AFECTIVIDAD EN EL TERCER ESTADIO: LOS AFECTOS INTENCIONALES (De 8 a 24 MESES APROXIMADAMENTE)

Aunque éste estadio es más avanzado que el de los afectos perceptivos, explicado anteriormente, y en el cual hemos destacado que la principal conquista es que el infante logra percibir las polaridades afectivas placer-dolor y actuar en función de la gratificación de sus necesidades. En este tercer estadio, el mayor logro será el surgimiento de la coordinación de los intereses y el hecho de que la afectividad comience a salir de la esfera intrapsicológica y se dirija hacia el campo interpsicológico iniciándose así la descentración del sujeto en relación al objeto.

Sin embargo, no debe olvidarse que el niño aún se encuentra en el período sensoriomotor, tomando en consideración que el mismo comienza con el desarrollo de algunos reflejos y concluirá aproximadamente a los dos años, cuando aparezca la representación simbólica, expresada en conductas como “la imitación diferida, el juego simbólico, dibujo, imagen y mental y el lenguaje”, (Piaget, e Inhelder, 1969/2001. p. 59) Conductas que permitirán al niño representar el mundo a través de significantes diferenciados.

Ahora bien, el desarrollo de la afectividad de acuerdo a Piaget en este estadio, específicamente, se manifestará de forma más regulada y compleja, gracias a los logros adquiridos tanto en el plano cognitivo como en el afectivo, pues desde la mirada del primer plano la novedad es que ya el niño no sólo repite o prolonga un efecto placentero descubierto o experimentado anteriormente, sino que persigue un fin y procura llegar a él por diversos medios intermedios mediante la construcción de nuevos esquemas de acción. (*Diferenciación de medios y fines y coordinación de los medios a un fin. Beard, 1971: 47*) y en el segundo plano (afectivo) la novedad es el inicio de la descentración afectiva mediante la elección de objetos que toman relevancia para el sujeto gracias a la conquista de la descentración cognitiva.

En líneas generales la postura piagetiana, va a afirmar que las regulaciones energéticas se producen a partir del equilibrio que el sujeto logra establecer entre sus acciones primarias (primeros hábitos, inicio del lenguaje e inteligencia práctica) y las acciones secundarias (reacciones del sujeto a la acción primaria). Para llegar a este equilibrio, Piaget destacará que es necesario ir más allá de la propuesta de Pierre Janet quien afirma que las regulaciones energéticas se dan gracias a la regulación de la acción en las fases: latencia, desencadenamiento, activación, terminación. Destacando que es necesario evaluar las acciones más allá de los sentimientos de fatiga que frenan la acción en la fase de activación o de los sentimientos de esfuerzo que la acrecientan, pues habría que incluir otro sistema de valoración que son los intereses propuesto por Claparède y los aportes de Lewin sobre el campo total.

Para ilustrar como se produce este desarrollo afectivo, a modo de ejemplo, se presenta el siguiente registro de una de las autoras del presente artículo:

María Gabriela, de 7 meses, aproximadamente, sentada pero inclinada un poco hacia atrás en su corral, sacude un juguete con energía (juguete: peluche “Elmo” el cuál le encantaba observar, chupar y morder) en la intensidad del ejercicio lanza el juguete hacia adelante, encima de otros juguetes que también estaban en el corral, fuera de su campo-acción. En ese momento, busca e intenta alcanzar el juguete con

su mano, pero sin querer toma otro, me mira, se tambalea, llora un poco, se endereza, observa y empieza a halar otros juguetes hasta que por arrastre consigue llegar a su favorito, se recuesta de nuevo y sigue su faena. Una vez que tiene el juguete en sus manos y ha jugado un rato con él, lo vuelve a lanzar a pesar del esfuerzo previo que tuvo que realizar para alcanzarlo, vuelve a intentar tomarlo y lo logra siguiendo el mismo esquema anterior u otro. Pareciera que la niña trata de conquistar y comprender su mundo, regulando sus acciones motoras. (RDRE₃).

De acuerdo al registro anterior, la niña procura llegar al juguete por diversos medios, formando así nuevos esquemas para “alcanzar el juguete” pues posteriormente se observaba además la aplicación de dicho esquema para alcanzar cualquier objeto que estuviese fuera de su campo táctil, ocasionando esto en otras oportunidades resultados no esperados por la niña. Para comprender estas acciones es importante preguntarnos: ¿Qué la lleva a buscar nuevas coordinaciones de acción para obtener el juguete? ¿Una vez obtenido el juguete luego de un intenso esfuerzo qué lleva a la niña a lanzarlo nuevamente?

Sobre las anteriores interrogantes, Piaget (1954/2005) destacó que para comprender la acción del infante debemos ir más allá de las acciones primarias y secundarias propuestas por Janet y se hace necesario incluir la noción de intereses propuesta por Claparède para entender que el sujeto a esta edad es capaz de elegir intencionalmente una acción más costosa aunque implique mayor esfuerzo, si esto le permite comprender y conquistar el mundo, por lo que en la fase de terminación se va más allá de los sentimientos de elación destacados por Janet y se prefiere repetir asimilativamente la acción, si ello posibilita la comprensión del contexto que rodea la acción del sujeto, pues la finalidad no es alcanzar la meta, sino la comprensión de cómo se llegó a la meta gracias al accionar.

Posteriormente, la fuente de gratificación no estará en el propio accionar, sino en la reacción de otro objeto. Al respecto, evidenciamos que cuando ya la tonicidad muscular de la niña se lo permitía entre el octavo y noveno mes, observamos lo siguiente:

Se levanta del corral, ayudándose con la tela del mismo, se cae pero sigue intentando, se levanta y sonríe, apoyada de una mano en la parte alta del corral se agacha y toma un juguete, se levanta de nuevo lo lleva a su boca y lo chupa; me ve pasar dentro de la misma sala y me observa, lanza el juguete al piso, llora. Yo paso lo recojo, lo lavo y se lo entrego, posteriormente por accidente se cae de nuevo el juguete, la niña vuelve a llorar, y se repite la acción varias veces, hasta que la niña comprende que puede coordinar sus acciones y lograr el fin placentero de que se le preste atención y le pase continuamente su juguete. (RDRE₄)

En este registro cómo en el anterior, se puede apreciar como diversos medios empleados le ayudan a conseguir el fin determinado como por ejemplo, “*halar la tela del corral para levantarse*” y “*llorar intencionalmente para traer de vuelta su juguete*” subsiguientemente dichos esquemas son también aplicados ahora eligiendo como objeto intencionalmente a otras personas, lo cual se puede evidenciar en el siguiente relato:

María Gabriela repite su rutina, cada vez que algo sale del corral llora para traerlo de vuelta. Pero ahora en un plano más elaborado: levantada en el corral lanza el objeto que esté a su alcance, llora, me acerco, pero ya sus intenciones son otras, quiere salir del corral, levanta sus manos, la cargo, e inmediatamente se acurruca en mi pecho y deja de llorar. (RDRE₄).

Al analizar este comportamiento dentro del desarrollo afectivo, la Epistemología Genética destaca que aparecen nuevas diferenciaciones, que van saliendo progresivamente del plano intraindividual. En el registro anterior, se puede analizar lo que Piaget señala en cuanto a la aparición de la coordinación de intereses, donde ciertos objetos en sí mismos cobran relevancia en función de otros, previamente valorizados, como por ejemplo “*el calor de mamá está por encima de cualquier juguete*”. Sobre esta elección de la figura materna, el autor de la epistemología genética marcará distancia de la postura Freudiana y destacará que esta elección no es únicamente afectiva sino también cognitiva; pues se produce gracias a una descentración cognitiva que se ha ido produciendo durante esta etapa. La descentración afectiva, supone comprender que el objeto existe en el espacio aunque no sea percibido por el sujeto, pero además implica una descentración afectiva que se evidencia en la prevalencia de fuentes de placer distintas a la propia acción.

En relación con los comportamientos de la niña en los registros anteriores, Pierre Janet, (citado en Piaget, 1954) señala que estos, atraviesan por cinco fases sucesivas: latencia, desencadenamiento, activación, terminación y consumación, las cuales se encuentran reguladas, específicamente en la tercera y cuarta fase. Las regulaciones plenamente constituidas en este estadio, pueden ser positivas o negativas, en el caso de la activación las positivas son las referidas a los sentimientos de presión, cuyo ideal es el esfuerzo, entendido como un factor acelerador del comportamiento y la negativa, señalada como sentimientos de depresión caracterizada por la fatiga o el desinterés. En la fase de terminación, las regulaciones positivas son las referidas a los afectos caracterizados por la alegría, sentimientos de logro; y las negativas expresadas en sentimientos de fracaso, tristeza o ansiedad, entre otras.

De acuerdo a esto, en el registro anterior la niña a la acción *lanzar objetos fuera del corral*, le incorpora el *llanto* a fin adicionarle más energía a su comportamiento, acrecentando la intensidad para alcanzar o conseguir el objeto valorado; apreciándose de esta manera regulaciones de activación, además de regulaciones de terminación positivas, manifestadas con la calma, acurrucándose en el regazo de la madre, esto la sosegaba consumiendo de esta forma el exceso de energía puesto en la anterior acción, apreciándose de esta forma el rol regulador de los sentimientos propuestos por Janet. No obstante, Piaget (1954/2005) fue más allá de las interpretaciones de Janet y destacó que existe un segundo sistema regulador constituido en los intereses o el valor de la acción. (p. 53). Sobre la regulación de los sentimientos e intereses, se puede apreciar el siguiente registro:

María Gabriela, en la celebración de su primer cumpleaños, va de la mano de su tía, la pasea por toda la fiesta, la niña da sus primeros pasos, se muestra feliz por sus logros, pero, en un descuido, la niña cae en la grama, de inmediato la levantan, la niña llora desconsoladamente, el golpe no es fuerte, pero para ella y para todos el susto es grande. Ese día, no desea caminar más por sí sola, se sienta estira su mano, exigiendo ayuda para iniciar más tarde de nuevo la caminata asistida. En los días posteriores la niña manifiesta el mismo comportamiento, mostrando inseguridad al caminar por sí sola, hasta que poco a poco, hacia los trece meses aproximadamente, al ser estimulada por sus padres llamándola por su nombre, empieza a dar sus primeros pasos sin ayuda. (RDRE₃).

Teniendo como referencia las ideas de Piaget sobre el desarrollo de la afectividad, destaca que para explicar el comportamiento de la niña en el registro anterior, van a ser insuficientes las apreciaciones de Janet sobre el papel de los sentimientos asociados a la fatiga/placer en la movilización energética de las acciones, por lo que se hace necesario valorar las acciones de los sujetos en relación a la valorización del propio desempeño (éxito o fracasos anteriores) y su relación con el nivel de aspiración del propio sujeto. En este aspecto, Piaget va a considerar pertinente las ideas de Lewin (citado en Piaget, 1954), quien destaca la importancia de los éxitos o fracasos previos del sujeto al realizar una acción, pues este campo total va a modificar los niveles de aspiración del sujeto, bien sea aumentando o disminuyendo las acciones, por lo que toda acción debe ser comprendida desde el carácter histórico del comportamiento y desde la jerarquía de valores creada por cada sujeto.

A manera de síntesis, se puede afirmar las regulaciones afectivas tienen un importante papel en las fases de activación y terminación; pero no se debe

olvidar que las necesidades y acciones se intelectualizan progresivamente y entran dentro de la construcción progresiva de una escala de intereses y valores. Ahora bien, el principal logro de este estadio es que aparecen “las primeras formas de sentimientos interindividuales, lo que suponen entonces la descentración de la afectividad limitada hasta el momento sólo al sujeto” (Piaget, 1954/2005: 59).

Valorar la descentración de la afectividad implica entender que esta se produce de forma recíproca a una construcción de un objeto que es afectivo y cognitivo, por lo que Piaget aseverará que no existen dos desarrollos uno cognitivo y otro afectivo, ni dos funciones psíquicas separadas. Por lo que cualquier didáctica generada por el docente se debe fundamentar en el desarrollo del educando en estas dos dimensiones y no solamente en las capacidades cognitivas.

En la Educación Maternal la construcción de afectos perceptivos implica comprender que estos no se originan sobre la base de elecciones producidas por el niño espontáneamente, sino que es una construcción progresiva que se realiza a través de todas las experiencias que el niño vive en su totalidad. Por lo cual no existen objetos cognitivos que se deben enseñar como: colores, formas geométricas, palabras, etc. Ni objetos afectivos que deben ser valorados como: música, mamá, papá, compañeros, hermanos, etc. Todo objeto es afectivo y cognitivo al mismo tiempo por lo cual la enseñanza no los debería separar artificialmente.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS A LA LUZ DE LOS PRINCIPIOS DE LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA

Primeramente es necesario tener claro que Piaget no fue un educador, ni buscó serlo generando principios pedagógicos derivados de la Epistemología Genética que fundó. Sin embargo, las múltiples investigaciones que realizó en la comprensión del sujeto epistémico y la forma como se construye el conocimiento desde las formas más elementales hasta las más complejas, derivó en que diversas ciencias como la psicología, filosofía, pedagogía, entre otras, consideraran los aportes de este importante epistemólogo. Ya que para comprender cómo enseñar, aprender y educar es indispensable saber cómo el ser humano produce conocimiento, al respecto Piaget y García (1982) en el libro *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*, obra póstuma del pensador suizo afirmarán que la postura epistemológica piagetiana es el constructivismo, pues el conocimiento se genera desde una relación interdependiente entre objeto

y sujeto, donde ambos se construyen en la acción, pues no están acabados en la realidad externa o interna del sujeto.

Por esto advierte Piaget, es necesario ir más allá de los modelos epistemológicos empiristas que hacen énfasis en el conocimiento fuera del sujeto (y se llega a él por la experiencia), por lo que el objeto “ideal”, de acuerdo a la terminología piagetiana, no existe de forma independiente al sujeto, ni está plenamente constituido en la esfera del conocimiento en las relaciones sujeto-objeto.

Por estas razones es arbitrario epistemológicamente considerar que el objeto está por encima del sujeto ($O \rightarrow S$), ya que se estaría reduciendo el papel del sujeto. Becker (2001) destaca que la prevalencia de esta creencia epistemológica empirista en el contexto educativo ha generado una pedagogía directiva donde los objetivos y contenidos de enseñanza son más relevantes que el educando y en el aula predominan experiencias reproductivas y memorísticas que tienen como finalidad ver al aprendiz como un alumno que repite letras, números, frases, consignas que el profesor le transmite, por lo que el sujeto debe renunciar a su creatividad, acción y participación. Esto conlleva a que el principio epistemológico empirista determine que el objeto de conocimiento esté por encima del accionar cognitivo del sujeto ($O \rightarrow S$). A partir de este principio epistemológico, se materializa el principio pedagógico de que el pensamiento del profesor es el dueño de la verdad del objeto-contenido por lo que el docente está por encima de la acción del alumno, es decir, se crea una relación pedagógica donde el profesor es superior al alumno ($P \rightarrow A$).

Igualmente Piaget, se muestra contrario a las posturas epistemológicas aprioristas, que parten del presupuesto que el conocimiento se genera gracias a la existencia a priori de estructuras hereditarias que posibilitan el acto conocer, por lo que el sujeto “natural” está por encima del objeto ($S \rightarrow O$). Sobre las implicaciones que la postura apriorística tiene en el escenario educativo Becker (2001) afirmará que las creencias epistemológicas empiristas generan una pedagogía no directiva centrada en el “laisser-faire” ya que se cree que dentro del alumno está ya todo lo que necesita para aprender, por lo que se debe promover experiencias espontáneas y naturales. De esta forma, el profesor renuncia a enseñar y deja que el aprendizaje de la lectura, hábitos, normas y desarrollo psicomotor se desarrollen de forma libre y de acuerdo al ritmo y al talento de cada estudiante, se traduce así el principio epistemológico apriorista que ubica al sujeto por encima del objeto de conocimiento ($S \rightarrow O$) en el principio pedagógico donde la naturaleza del aprendiz está por encima de la enseñanza del profesor ($A \rightarrow P$).

Contrariamente al empirismo y al apriorismo en la postura Piagetiana se afirmará “todo lo observable es siempre interpretado. Resulta de aquí, que en todos los dominios, el conocimiento, ya sea correcto o erróneo involucra un aspecto inferencial” (p. 32). A juicio de Piaget, este aspecto inferencial que le otorga el sujeto a la experiencia hace que en todos los dominios ya sean afectivos, cognitivos o sociales y en cualquiera de los estadios del desarrollo “psicogenético” desde el saber hacer de la etapa sensoriomotriz hasta la abstracción reflexiva de la etapa formal siempre exista una “búsqueda de razones” por parte del sujeto, proceso que vincula los resultados de las acciones con la coordinación de esquemas mediante un análisis intra-objetal (o análisis de los objetos), un análisis inter-objetal (estudio de relaciones y transformaciones) y trans-objetal (o construcción de estructuras).

Para Piaget el hecho de que esta triada intra, inter y trans se encuentre en todas las etapas cognitivas, era el mejor argumento conceptual en favor de la Epistemología Constructivista que él defendía, ya que la posibilidad de esta tríada dialéctica es impensable dentro de la epistemología apriorística que se concentra en el análisis tras-objetal o en el empirismo que se centran en el análisis intra e inter. Esta postura epistemológica, hace que Piaget plantee que la génesis del conocimiento parte de una relación dialéctica indisoluble entre el sujeto y el objeto $S \leftrightarrow O$, en dicha relación el sujeto no conoce el objeto solamente porque es capaz de reproducirlo o copiarlo mentalmente, el sujeto conoce una vez que actúa, modifica y transforma el objeto de conocimiento para la comprensión del objeto, por lo que el aprendizaje es acción, reflexión y toma de conciencia por medio de la asimilación y la acomodación, estos postulados del constructivismo piagetiano, conlleva a principios sustentados en una pedagogía relacional ya que todo el profesor y estudiante aprenden y se enseñan mutuamente, por lo que se parte de una relación constructivista profesor-aprendiz ($P \leftrightarrow Ap$).

La relación pedagógica constructivista, se construye en una filosofía de fundamentos estructuralistas ya que el teórico de Ginebra le otorgó relevancia a las nociones de estructura, totalidad, acción, esquemas y modificaciones dialécticas que parte de una organización que se sustenta en procesos psicogenéticos que parten de reflejos y disposiciones hereditarias que gracias a las acciones y funciones cognitivas (asimilación y acomodación) permitirán la adaptación funcional del sujeto al ambiente, tal como lo explicó el propio autor en el libro Estructuralismo (Piaget, 1960). Por otra parte autores más recientes como Hernández Rojas (1997) destacarán que en la postura

piagetiana también existen fundamentos de la filosofía relativista ya que los objetos serán comprendidos en función de sus capacidades cognitivas y marcos asimilativos disponibles del sujeto en un momento determinado de acuerdo al desarrollo ontogenético (desarrollo del individuo desde el nacimiento hasta la muerte).

CONSTRUCTIVISMO, COGNICIÓN Y AFECTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL: FINES EDUCATIVOS

Una relación constructivista profesor-aprendiz ($P \leftrightarrow Ap$) es la vía ideal para materializar y no dejar sólo en el papel los fines de la educación. De acuerdo con los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación y Deportes (2005), se postula que la educación es “un continuo de desarrollo humano que se ejecuta a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje entendidos como unidad compleja de naturaleza humana integral” (p. 15). No obstante, se percibe con preocupación que estos fines explícitos generalmente son relegados por posturas pedagógicas reduccionistas que limitan las acciones reflexivas de los educandos.

Dentro de este orden de ideas, la Educación Inicial es la primera etapa de la Educación Formal en Venezuela, a su vez está subdividida en dos niveles: maternal (0 a 3 años) y preescolar (3-6 años), esta modalidad es vista desde un enfoque integral globalizado que relaciona la “Educación Inicial con la Educación Básica para darle continuidad y afianzamiento en ésta última, a los vínculos afectivos que son la base de la socialización y de la construcción del conocimiento” (p. 65).

La Educación Inicial, entonces es concebida como la base para el desarrollo integral, para el fortalecimiento de la cognición y la afectividad del infante, dentro de un proceso pedagógico que armonice el desarrollo psicogenético y el aprendizaje cultural dentro de ritmos que favorezcan la adaptación y la inteligencia.

Para materializar estos fines educativos, se encuentran los ejes curriculares, que atienden una orientación didáctica constructivista de los aprendizajes; estos son: la afectividad, lo lúdico y la inteligencia. La afectividad tiene como objetivo potenciar el desarrollo social, emocional, moral, cognitivo y lenguaje. El eje lúdico articulado con la afectividad busca promover el aprendizaje y el eje inteligencia se orienta a desarrollar las potencialidades, tanto psicológicas como intelectuales, que trae el niño y la niña al nacer y que los vinculan con el mundo físico, cultural y social (M.E.D. 2005, p. 61).

De estas bases teóricas curriculares, se desprenden diversos objetivos a alcanzar para este nivel, entre ellos se encuentran algunos relacionados con la afectividad, objeto de interés del presente estudio. Por ejemplo, se aluden en el diseño curricular objetivos como: Propiciar experiencias de aprendizaje que permitan a los infantes fortalecer sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico; para que sean autónomos, creativos, capaces para construir conocimientos, comunicarse, participar en su entorno creativamente, cooperar y convivir con tolerancia y respeto por los demás.

Cabe destacar, entonces, la importancia que tiene proporcionar un ambiente enriquecedor, estimulante, además de promover interacciones entre los infantes, los objetos y otras personas, que le permitan al niño coordinar movimientos y percepciones y enriquecer sus experiencias, pues estas actividades le ayudarán a organizar su mundo tomando como punto de partida sus intereses afectivos.

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS Y SUS ACCIONES DE ENSEÑANZA DESDE EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO PIAGETIANO

En este apartado, se presenta una aproximación al establecimiento de unos principios didácticos con sus respectivas acciones de enseñanza, sustentado en el enfoque epistemológico de Piaget. No obstante, antes de entrar en este aspecto se cree necesario adentrarnos un poco en la comprensión del concepto de la didáctica, que en la actualidad viene a ser una definición polisémica, en este sentido se quiere significar que es importante no perder de vista que el concepto se nutre y adquiere diferentes matices de acuerdo a la concepción filosófica de manera tal que se desea destacar que el término “*didáctica*” proviene del griego “*didaskhein*” que significa enseñar, instruir, demostrar, exponer claramente. Palabra sustantiva del adjetivo “*didácticos*” que significa lo relativo a la enseñanza. (Verdú, 1990).

En un sentido mucho más amplio, se pudiese definir la didáctica como una disciplina científico pedagógica reflexiva asociada con el arte de enseñar. Por lo que va a estar influenciada por el contexto histórico y epistemológico de la teoría del conocimiento. Desde esta perspectiva, la didáctica desde la visión Piagetiana es necesario enfocarla como un proceso de enseñanza donde se le otorga prominencia al hacer reflexivo del docente y la acción del infante, para que el educando pueda alcanzar nuevas estructuras afectivas y cognitivas, donde el objeto de conocimiento vaya más allá de una simple repetición o trasmisión; lo que verdaderamente importa es un *aprendizaje en construcción*.

A partir de los hallazgos del presente estudio, a continuación se mostrará cuáles serían algunos principios didácticos generados desde la epistemología genética aquí desarrollada.

Implicaciones didácticas

La Educación Maternal es un nivel de la escolaridad privilegiado para que los niños construyan nuevos esquemas a partir de sus acciones. Por ello es imperioso que los docentes y cuidadores, ofrezcan espacios que propicien experiencias reflexivas sobre los objetos con los cuales interactúa el sujeto aprendiz. De acuerdo al desarrollo de los estadios afectivos analizados en el presente artículo, a tal efecto se derivan las siguientes implicaciones didácticas:

La afectividad en el Estadio I (Desde el nacimiento hasta 1 mes aproximadamente).

Para la construcción del conocimiento, se hace imperiosa la estrecha relación con el ambiente familiar, escolar y social. Por lo que el aprendizaje de hábitos alimenticios, la experimentación con el propio cuerpo y el uso de juegos son oportunidades para promover la comprensión de la realidad. En este sentido es importante que los docentes y cuidadores propicien actividades en las que el bebé pueda reconocer su cuerpo mediante las acciones reflejas de tocar, chupar sus manos, biberón y manipular juguetes especiales, entre otras actividades que le permitirán la regulación de sus acciones reflejas y que los instintos progresivamente den paso a la construcción de esquemas afectivos.

La Afectividad en el Segundo Estadio: (Desde el 1° mes a los 8 meses aproximadamente).

El norte didáctico de este estadio, es que progresivamente el infante mediante sus acciones pueda construir afectos perceptivos mediante la asimilación funcional de sus acciones, para ello es importante que docentes, padres y cuidadores tomen en consideración que los estados emotivos de agrado, desagrado, placer y displacer, puedan ser regulados por el propio niño, otorgándole la oportunidad de construir nuevos esquemas junto con los adultos significativos, quienes propiciarán que el infante vaya comprendiendo las relaciones afectivas que los une al mundo de forma adaptativa. En consecuencia, en la educación maternal el aprendizaje de rutinas temporales-espaciales asociadas a alimentación, baño, sueño, juego, paseos, promueven en el infante aspectos perceptivos y de regulación afectiva.

La afectividad en el tercer estadio: (De 8 a 24 meses aproximadamente).

La principal implicación didáctica en este estadio, es la coordinación de intereses en el infante, para lograr la descentración afectiva la cual es recíproca a la descentración cognitiva que le permite al niño ir más allá del agrado al desagrado y tener el interés progresivo de salir del plano intrapsicológico y asimilar el intersicológico. En este sentido, es importante promover que el niño interactúe con un mismo objeto o persona de forma continua y sistemática aun cuando esto implique un mayor esfuerzo de repetición y error que puedan convertirse en palanca para el aprendizaje. En algunos casos, no importa cuántas veces el niño desea realizar ciertas actividades que disfruta tales como: dibujar, cantar, armar, desarmar, moldear, rasgar, imitar, tocar, entre otras; si estas experiencias se convierten en oportunidades para construir una escala valorativa que promueva el esfuerzo y la creatividad del infante.

Según los hallazgos del estudio, a la luz de la teoría de piagetiana (Piaget y García, 1982), los contenidos conforman un “objeto problema” de la didáctica y no un simple medio para provocar los aprendizajes, por lo que ésta se concibe como un proceso cuestionador y reflexivo que estimula el espíritu crítico de los docentes y los aprendices, ante la ruptura de programas y contenidos de corte positivista. En consecuencia, dada la reciprocidad e interdependencia del desarrollo cognitivo y afectivo es fundamental plantear una pedagogía, centrada en el infante, donde los encargados de su cuidado y educación les brinden la oportunidad a los niños de asumir un rol activo, constructivo y adaptativo en su desarrollo cognoscitivo y afectivo.

A modo de síntesis, este artículo pretende invitar a los docentes de educación maternal a dar apertura a la pluralidad y a la incertidumbre, aceptando que todo conocimiento del mundo es interpretado por el infante de acuerdo a su contexto cultural. Por lo que no puede concebirse la “didáctica” como un concepto acabado, es decir, cada docente es capaz de procurar nuevas perspectivas pedagógicas que seguramente continuarán modificando sus esquemas de acción educativa.

REFERENCIAS

- AMARO DE CHACÍN, R. (2000). *Investigación didáctica y procesos de reflexión en el aula*. Caracas: Ediciones Secretaría general UCV.
- BEARD, R. (1971). *Psicología Evolutiva de Piaget. Una síntesis para educadores*. Buenos Aires: Kapeluz.

- BECKER, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: ARTMET
- BARRIO ESPINOSA (2005). *Filosofía de la educación*. Valencia, España: NAU Libres.
- CAMARGO, D. (2004). *As emoções & A escola*. Curitiba: Travessa Editores.
- ESPINOSA, S. (2001). *Actitud del docente de primer grado frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, en una escuela del municipio Zamora del Estado Aragua*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay, Maracay.
- GONZÁLEZ REY, F. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educação y sociedade, Educacao & Sociedade* 21 (70), 132-148.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1997). *Modulo Fundamentos Del Desarrollo de la tecnología educativa*. México: ILCE-OEA.
- HUSSERL, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Buenos Aires: Paidós.
- MARQUES, T y BECKER, F. (1999). Razão e emoção: a busca da unidade. *Revista de Educação AEC*, (28), 110, p. 24-44.
- MARTÍNEZ MIGUELEZ, M. (1989). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. Trillas: México.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas: Autor.
- MORA, C. (2007). Introspección pasado y presente. *Revista de Psicología- Escuela de Psicología Universidad Central de Venezuela*. 26 (2).
- PALMER, R. (1997). *Hermenêutica*. Lisboa: Ediciones 70.
- PANSZA, M. (1982). Una aproximación a la Epistemología Genética de Jean Piaget. *Perfiles* (18), 3-16.
- PIAGET, J. (1936/1985). *El Nacimiento de la Inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- PIAGET, J. (1937/1979). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PIAGET, J. (1947/1972). *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- PIAGET, J. (1954/2005). *Inteligencia y Afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- PIAGET, J. (1959/1975). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- PIAGET, J (1960). *Estructuralismo*. México: Cruz.
- PIAGET, J. (1969/2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- PIAGET, J. (1972/1973). *Problemas de Psicología Genética*. Rio de Janeiro: Forense
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1966/1975). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1976). Autobiographie. *Revista Européenne*, 14 (36-39). Genève: Cahiers.

- PIAGET, J y GARCÍA, R. (1982). *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI.
- PINO, A. (2001). O Biológico e o cultural nos processos cognitivos. Em: Mortimer.
- SALINAS FERNÁNDEZ, B (2003). *Límites del discurso didáctico actual*. Madrid: Morata.
- SHAVELSON, R y STERN, P (1981). Research on Teacher' Pedagogical Judgements, Plans and Decisions. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 392-413.
- SMOLKA, A. (Org. 2001). *Linguagem, cultura e cognição*. Belo Horizonte: Autentica.
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación en estudios de casos*. Madrid: Morata.
- SOUSA, M. (2002a). In Leite, S. *Cultura, Cognição e Afetividade a Sociedade em Movimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- SOUSA, M. (2002b). In Simao, L; Coelho de Sousa, M e Coelho, J. (2002). *Noção de Objeto, concepção de sujeito: Freud, Piaget e Boesch*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- SOUSA, M. (2003). O Desenvolvimento Afetivo. Segundo Piaget. En Arantes, V. (Org). *Afetividade na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Casa do Summus.
- VERDÚ (1990). *La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Alianza.