

PSICOLOGIA INFANTIL Y EDUCACION PRE-ESCOLAR

Raúl Lerner

El autor analiza cómo han interactuado la práctica educativa y la psicología del desarrollo, especialmente en lo que concierne a los primeros seis años de vida. Se pasa revista a las investigaciones sobre procesos cognitivos y afectivos que han dado lugar a aplicaciones educacionales, muchas veces a nivel de programas masivos tratando de evaluar los resultados de estas aplicaciones.

The author analyzes the way educational practice and developmental psychology have interacted over the years, specially concerning the first years of life. Research about cognitive and affective processes that have found educational applications is reviewed as well as the main massive programs they have produced. An essay of evaluation of the results is presented.

Entre la Psicología y la Educación, las relaciones nunca han sido demasiado fáciles. Las respectivas “jurisdicciones” son motivo— explícito o implícito— de debates, tensiones y malentendidos. Sin entrar en una polémica, que en la perspectiva interdisciplinaria actual casi carece de sentido, el presente artículo pretende revisar algunos de los intercambios más creativos entre la psicología de la primera infancia y la educación pre-escolar.

Siendo conscientes de la complejidad del problema que nos proponemos estudiar, no pretendemos, en el espacio de este artículo, agotar todas aquellas preguntas que merecen reflexión. Nos contentaremos, debido a estas limitaciones, con proponer las líneas generales que ligan ambas disciplinas.

Quisiéramos comenzar con una frase de Ph. ARIES (1971) y de J. de AJURIAGUERRA (1979), que nos parece especialmente ilustrativa, tanto en lo que se refiere al desarrollo de la psicología de la primera infancia, cuanto a la educación pre-escolar:

“El niño, ignorado en el siglo XVII, descubierto en el siglo XVIII, se convirtió —durante el siglo XX— en un tirano”.

En efecto, creemos que no es necesario detenernos a reflexionar largo tiempo para tomar consciencia que es recién en el siglo XX que las ciencias humanas —particularmente la psicología y la pedagogía— pasaron del análisis adulto céntrico a aquel centrado en el niño. En las ciencias pedagógicas ello tal vez sea más claro si observamos las proposiciones teóricas formuladas desde Comenius y Rousseau hasta Froebel, Pestalozzi, Montessori y Decroly (LERNER, 1984).

Por otro lado, observamos que es recién en nuestro siglo que se empie-

za a sentir --en un inicio en Europa y luego en Estados Unidos-- la necesidad de complementar y aplicar, en pedagogía, los progresos realizados en psicología del desarrollo (Gessell, Wallon, Piaget y de una cierta manera Winnicot); en psicología del aprendizaje (desde Pavlov, Thorndike, Watson, Tolman, Guthrie, hasta Bruner y Claparede para mencionar los aportes más significativos). La teoría psicoanalítica, a través de diferentes autores (BETTELHEIM, 1976; MAUCO, 1968 y de manera no siempre directa, las concepciones pedagógicas derivadas de la teoría de Anna FREUD y de V. SCHMIDT (1921)) marcó la enseñanza durante un período relativamente importante (la post guerra).

De esta manera, constatamos que en nuestros días el concepto de educación pre-escolar, como bien lo señala MIALARET (1979), ha perdido la simplicidad y la transparencia que podía tener anteriormente. En este sentido, la fase de amateurismo ha sido sobre pasada.

¿Cuál ha sido entonces la evolución de la educación preescolar --vinculada al desarrollo de la psicología-- en el siglo XX?

En primera instancia, ella aparece desligada de la psicología: ello, debido a que los objetivos que perseguía estaban determinados por una preocupación de índole socio-económica preferentemente. Con esto queremos decir que se buscaba que el niño en edad preescolar pudiera --gracias a los cuidados ofrecidos por las instituciones respectivas-- desarrollarse óptimamente a nivel físico y emocional (cabe mencionar que el interés principal que guiaba los programas preescolares era el desarrollo biológico, es decir, el crecimiento y el peso). Los niños que se beneficiaban de estos servicios provenían de familias en las que la madre trabajaba, y es por ello que en este período la evolución de la pedagogía preescolar dependió, más bien, de los requerimientos provocados por el desarrollo de la industrialización y, por ende, del trabajo femenino.

A partir de los años sesenta aparece una nueva tendencia que modifica substancialmente el horizonte de acción de la pedagogía. Nos referimos al desarrollo (más precisamente, a la divulgación) de la teoría piagetana. En un primer momento, esta segunda tendencia en la evolución de la educación preescolar --hacia lo intelectual-- se define en términos de una educación compensatoria precoz que, como lo señala VANDENPLAS-HOLPER (1974), parte de la hipótesis que la influencia favorable o desfavorable del medio ambiente es especialmente importante durante los primeros años de vida. Se impulsa la creación de un gran número de proyectos --estatales y privados-- cuyos fines son justamente el estimular cognitivamente a niños "desfavorecidos" social y culturalmente (EVANS (1971), Proyecto Heat Start (1965), BELLER (1969), BIBER (1970), De COSTER (1979) entre otros). Paralelamente, se realizan investigaciones con objetivos más precisos como la de OBERICH (1970) y la de SCMALHOR (1970), que sostienen que luego de la aplicación de un programa de aprendizaje estructurado y sistemático, los sujetos alcanzan mejores puntajes en los test de inteligencia al entrar a la escuela que aquellos que no han recibido dicho entrenamiento. Sin embargo, es necesario recalcar el hecho, cada vez más evidente, que luego de experiencias como las que acabamos de mencionar, además del proyecto "Plaza preescolar" de Chile (1977) o el "Intelligent Children Program" en Colombia (1975), las mejoras en el CI --globales o por áreas-- son

solamente aparentes y de corta duración. MILLER & BIZZEL (1983), hacen un recuento de un cierto número de programas preescolares, evaluando los efectos a largo plazo sobre el desarrollo. Si lo que se persigue es mejorar ejecuciones y habilidades a corto plazo, los programas con contenido académico y altamente estructurados tienen efectos más perceptibles. MILLER Y BIZZEL (1983), señalan sin embargo, que el aprendizaje temprano de habilidades académicas no constituye una buena fuente pronóstica acerca del éxito o fracaso escolar futuros, aun cuando el programa preescolar se continúe ulteriormente. Parecería ser, en este sentido, que es poco probable que se pueda alterar la "secuencia" del desarrollo. A estas mismas conclusiones llegan un cierto número de investigaciones —como la del Ministerio de la Educación y de la Cultura Belga (1982), la de BOVET (1968); INHELDER, SINCLAIR & BOVET (1974) y la de OTHENIN-GIRARD & BOVET (1975)— que estudiaron los efectos de las diferencias interculturales sobre el desarrollo intelectual. En estos trabajos, la preocupación de los investigadores se centró en la capacidad del sujeto de equilibrar las relaciones que mantiene con el medio ambiente. Ellos constatan que si bien el orden, la sucesión de los estadios de desarrollo es constante (cada estadio es necesario para la construcción del siguiente), la edad promedio en la que cada sujeto llega al estadio correspondiente de desarrollo puede variar significativamente de un medio social a otro o de un país a otro. Este fenómeno lo hemos podido observar en Lima (LERNER & LERNER (1979) al aplicar las pruebas piagetanas de conservación a sujetos pertenecientes a diferentes estratos socio-económicos. En dicha oportunidad se constató esta disparidad "cronológica" en relación a la ecuación estadio de desarrollo/edad. Lo grave del problema consistía en que los sujetos que mostraban un retraso en el desarrollo cognitivo (no conservación del número) asistían a programas escolares que presuponen el dominio de una serie de operaciones cognitivas, creándose así un aprendizaje en el "vacío".

En relación a este mismo problema, PIAGET (1972) propone un cierto número de hipótesis explicativas. El autor piensa que las diferentes velocidades en el desarrollo son producto de la calidad y de la frecuencia de los estímulos intelectuales recibidos durante la socialización temprana, así como también de las posibilidades ofrecidas a los niños de realizar actividades espontáneas. En esta misma línea, PIAGET (1972) sostiene que la formación de las estructuras cognitivas implica toda una serie de intercambios y un medio ambiente estimulante, añadiendo que la formación de las operaciones requiere siempre de un medio ambiente favorable a la co-operación, es decir, a operaciones efectuadas en común. Sin embargo, la noción de "enriquecimiento del ambiente" puede prestarse a ciertas imprecisiones: en efecto, nos parece difícil clasificar el ambiente en un continuum "bueno-malo" o "rico-pobre". Lo que finalmente importa no es que se enriquezca el ambiente en sí, sino que podamos enriquecer y estimular al sujeto haciendo de él no un consumidor pasivo sino un productor activo.

Una importante línea de investigación piagetana viene desarrollándose a partir de los años setenta. Consiste en el estudio de las formas por las que el niño aprende el lenguaje escrito. FIJALKOW & PRE-

TEUR (1983) trabajaron sobre dos dominios de la investigación: a) El del aprendizaje de la lectura y, en general, del lenguaje escrito y, b) Aquel de las investigaciones realizadas en Ginebra sobre el desarrollo cognitivo. Estos dos autores distinguen tres aproximaciones diferentes a este problema, inspiradas, todas ellas, en la teoría de Piaget: la primera tendencia, está representada por investigaciones de correlación entre el desarrollo operatorio y la adquisición del lenguaje escrito (ROBERTS, 1976; WALLER, 1977). La hipótesis general que guía este conjunto de investigaciones plantea la existencia de correlaciones entre el desarrollo operatorio y la adquisición del lenguaje escrito. Estas experiencias están centradas en el estadio de las operaciones concretas y utilizan el material psicométrico constituido por las pruebas de conservación. El principio metodológico empleado consiste en la selección de una muestra de niños que asisten a jardines infantiles y al primer año de primaria. Aplican, por un lado, pruebas piagetanas y, por otro lado, las pruebas comunes de lectura. Para los sujetos en edad preescolar, los autores utilizan pruebas que evalúan el estado de preparación para la lectura (reading readiness), validadas en relación a la lectura y consideradas, por ende, como una medida indirecta de ella. El análisis de resultados incluye el cálculo de las correlaciones entre las diferentes pruebas administradas y una comparación de resultados en lectura, luego que la muestra ha sido dividida en dos o tres grupos, según el nivel operatorio (operatorios/no operatorios u operatorios/transicionales/no operatorios). Esta primera vía de investigación está representada esencialmente por los trabajos de BREKKE & WILLIAMS (1970-1975); DE VRIES (1974); KAUFMAN & KAUFMAN (1972); BEERS (1980), AMAN-GAINOTTI & CASALE (1980), entre otros. Los resultados de este conjunto de investigaciones parecen indicar que la adquisición del lenguaje escrito y el desarrollo cognitivo (evaluado a través de las pruebas piagetanas) evolucionan "paralelamente". Es menester señalar, sin embargo, que los propios investigadores son prudentes en lo que respecta a los resultados obtenidos y sostienen que, por el momento, las interpretaciones no van más allá de las correlaciones encontradas.

La segunda aproximación al problema del aprendizaje de la lectura y el desarrollo cognitivo señalada por FIJALKOW & PRÉTEUR (1983), está representada por los trabajos de ELKIND y coll. (1965-1977). Los objetivos de estas investigaciones giran en torno al estudio de la lectura en relación con el desarrollo perceptivo (para ser más exactos, con la des- centración perceptiva). Los autores se preguntan si los niños que han aprendido a leer antes de la escolaridad obligatoria tienen un desarrollo cognitivo "superior" respecto a los sujetos no-lectores. BRIGGS & ELKIND (1973) experimentan con dos grupos de niños apareados por edad, sexo, raza y medio social. Los autores encontraron, luego de aplicar la batería de conservación de GOLDSMITH & BENTLER (1968), y luego de obtenida información sobre las prácticas educativas (institucionales y familiares), que no existía diferencias estadísticas significativas entre ambos grupos y que, tal vez, podían estar interviniendo otro tipo de variables como el nivel profesional del padre o el nivel de educación de la madre.

FIJALKOW & PRETEUR (1983) señalan por último una tercera tendencia en investigación de esta problemática: ella está representada por los estudios de FERREIRO (1977) y los de TEBEROSKY (1979), que intentan elaborar una teoría del aprendizaje del lenguaje a partir del modelo teórico piagetano.

Como ya lo mencionáramos en el presente artículo, a pesar que el interés por desarrollar proyectos y estrategias de educación compensatoria y precoz mostró —en la práctica— resultados susceptibles de discusión y, sobre todo, poco duraderos (VANDENPLAS-HOLPER (1974), MILLER & BIZZEL (1983), se continuó investigando —ya no necesariamente con fines de compensación de déficits socioculturales— sobre la influencia (o la inter-relación) entre el desarrollo cognitivo y los aspectos psico-sociales del desarrollo infantil. Desde esta perspectiva, en Hungría y Noruega, HOLLOS & COWAN (1973) y HOLLOS (1975), se comparó en los comportamientos de niños que, según los autores, diferían en cuanto a la cantidad de intercambios verbales y sociales que caracterizaban a su medio de origen. Grosso modo, los investigadores concluyen que los sujetos se diferencian unos de otros, no tanto en lo que a operaciones lógicas se refiere sino, más bien, en lo concerniente a la capacidad de asumir el rol del otro o el (los) punto(s) de vista del(los) otro(s) (role-taking skills). Es a partir de esta afirmación que los autores sostienen que más allá de un cierto umbral, el lenguaje y la escolaridad no juegan un rol decisivo en la formación de conceptos. Para HOLLOS (1975), es crucial estimular el mayor número de experiencias que supongan interacciones verbales y sociales favoreciendo así el desarrollo de las operaciones lógicas. Esto —según los autores— no es una característica de los métodos de enseñanza tradicionales.

PERRET-CLERMONT (1979), desde otra perspectiva, constata —a través de las pruebas de conservación— la regularidad del desarrollo cognitivo individual (las mismas centraciones descoordinadas inicialmente, las mismas operaciones que hacen intervenir la reversibilidad, la identidad, etc.). A estas regularidades individuales se une otro tipo de regularidades, esta vez de orden social (el funcionamiento de los sistemas escolares). Para PERRET CLERMONT (1979), las coordinaciones cognitivas pueden ser estudiadas en la interacción social (en este sentido puede ser de interés el artículo de WELLS (1983), sobre el desarrollo del lenguaje a través de aprendizajes en situación de interacción social). La investigadora parte de la hipótesis de que no es suficiente inferir que los factores psico-sociales influyen en la diferenciación de las conductas intelectuales de los sujetos: es igualmente necesario postular que estos mecanismos psicosociales están presentes en la elaboración misma de los procesos cognitivos, es decir que los procesos de interacción participarían en la elaboración de las estructuras del conocimiento. A este propósito, la investigación de MORRISON & HUHN (1983) analiza cómo, en situaciones de juego grupal, ciertos procesos se elaboran de acuerdo a las interacciones sociales que se producen.

En el terreno pedagógico, CECCHINI & TONUCCI (1972) llegan a proposiciones análogas a las de PERRET-CLERMONT (1979). Según estas investigaciones italianas, la lentificación en el desarrollo intelectual coincide generalmente con una forma de “deprivación cultural”, en tér-

minos de la pertenencia a una clase social o a regiones geográficas determinadas. Estos autores estudian los mecanismos que mediatizan las correlaciones existentes entre fracaso escolar y pertenencia a una clase social. En este sentido, los trabajos de BERNSTEIN (1961); WITEMAN & DEUTSCH (1968) y HUNT (1968) constituyen un marco de referencia significativo para el estudio de las correlaciones desarrollo intelectual/clases sociales, de donde es posible inferir que no es la clase social en sí la que determina la velocidad del desarrollo intelectual sino, más bien, una forma de "carencia social" a la que está estrechamente asociada (frecuencia y complejidad del intercambio sujeto/medio ambiente).

En Barcelona se llevó a cabo una investigación sobre el rol jugado por los métodos de enseñanza en la génesis de conceptos. VILLARONDA, FERNANDEZ & SERRA (1974), analizaron las conductas de clasificación en niños originarios de sectores populares y encontraron diferencias significativas en favor de aquellos que frecuentaban escuelas que impartían un método de enseñanza activo (inspirado en la teoría de Freinet y Decroly), contra aquellos que asistían a escuelas tradicionales.

KAMII & DEVRIES (1983) constituyen, a nuestro parecer, un ejemplo de la aplicación de un modelo teórico de desarrollo psicológico a una práctica pedagógica que se autodefine como evolutiva. En "El conocimiento físico en la educación preescolar", KAMII & DEVRIES (1983) intentan demostrar cómo puede ser empleada la teoría de Piaget de manera práctica por los maestros de preescolar en un campo específico: el del conocimiento físico. Un aspecto importante de dicho texto se refiere al hecho que los autores son perfectamente conscientes que la transposición —de la teoría de Piaget a la enseñanza preescolar— comporta una toma de posición, una redefinición de los métodos pedagógicos, de la concepción de cómo el niño aprende y de las condiciones favorables al aprendizaje. Por esta razón, el libro en cuestión constituye una propuesta original —en lo psicológico como en lo pedagógico— que a su vez ilustra la naturaleza interdependiente de ambas disciplinas y representa un aporte importante —de la psicología evolutiva— a la educación preescolar.

En lo que va del presente artículo nos hemos ocupado del estudio de la relación —fundamentalmente a nivel de la investigación— entre la psicología infantil y la educación preescolar desde una perspectiva "cognitivista"; y ello, tanto en lo que concierne los aportes de la psicología cuanto a la investigación pedagógica preescolar. Creemos que ello no responde a una evolución fortuita, es más bien, un reflejo, que desde lo pedagógico encuentra su significado en la "crisis" quasi-universal por la que atraviesan los sistemas escolares. Desde esta perspectiva, la pedagogía empieza a elaborar posibles explicaciones de las causas de esta crisis escolar (en los dos primeros años de la educación primaria se constata un alto índice de fracaso escolar unido a problemas de lecto-escritura). Desde la óptica de la sociología de la educación GIROUX (1983) y APPLE (1982) desarrollan un cuestionamiento sobre cómo los sistemas escolares reproducen y legitiman las jerarquías sociales; así mismo, desmistifican la educación como medio de ascensión social. En pedagogía comparada, LETHAN KHOY (1981) y GARCIA GARRIDO (1982), insisten en la necesidad de desarrollar investigaciones que hagan más eficaces las políticas educativas nacio-

nales. La antropología de la educación estudia las formas de transmisión cultural vía los sistemas educativos y, en general, recuestiona el rol de la educación y de sus instituciones en diferentes culturas (DAVIES, 1981; SPINDLER, 1982). Por otra parte —siempre desde la pedagogía— los programas escolares exigen cada vez más y a edades cada vez más tempranas, aprendizajes relativamente complejos; las “matemáticas modernas” y la introducción del aprendizaje por computadoras han cuestionado seriamente los métodos tradicionales de enseñanza (FOWLER, 1983).

Este proceso de autoevaluación por el que atraviesa la pedagogía escolar (sin restar importancia al rol que juega la psicología educacional frente al mismo problema) encuentra una alternativa de solución (aún en período de prueba) preparando al niño en edad preescolar para las dificultades y para las exigencias de la futura vida escolar. Esta tendencia se constata en las experiencias israelíes y belgas que están intentando romper las “barreras” tradicionales que separan el nivel preescolar del primario (BRUGGEMAN, 1982; Ministerio Israelí de Relaciones Exteriores, 1979; CLEAVE, 1982).

De esta manera, la pedagogía encuentra un cierto número de respuestas a problemáticas propias en otras disciplinas, centrando no pocas expectativas en la psicología del desarrollo, especialmente en la psicología cognitiva.

En las páginas siguientes trataremos de abordar la evolución de la relación psicología infantil/educación preescolar desde puntos de vista diferentes al cognitivo. Desde ya anotamos que hemos encontrado mayores dificultades para encontrar bibliografía reciente referida a este problema y hemos reparado que, a nivel de la investigación, el aspecto emocional del desarrollo ha sido relativamente descuidado. Una explicación posible de este fenómeno puede estar ligada a que la crisis escolar ha sido percibida como una problemática intelectual o cognitiva mas no así desde la perspectiva socio-emocional del desarrollo.

Un aspecto bastante importante que ha marcado la evolución de la educación preescolar se refiere al “juego”. En efecto, el juego es una actividad que desde hace mucho tiempo fue entendida como medio para abordar y orientar la acción, para sostener, e incluso controlar, los esfuerzos de los sujetos que aprenden. Ya en 1760, el abad l'Épée, con pacientes sordomudos y Valentin Havy (1784) con sujetos ciegos, utilizaron el juego como instrumento educativo y terapéutico.

Tal vez la obra de Froebel (1782-1852) sea más conocida en este sentido. Para este autor el juego “es el soporte del aprendizaje (...)”, y uno de sus aportes más significativos es el haber ideado un material destinado a darle al juego una dimensión educativa (Ecole Maternelle Française, 1979).

Oberlin y Froebel son quienes impulsaron el nacimiento y el desarrollo de las instituciones preescolares centradas en el juego con finalidad educativa. Posteriormente, Decroly y Montessori fueron los representantes de la utilización del juego a través de materiales educativos. Para ambos autores la educación sensorio-motriz constituye un medio para desarrollar actividades psicológicas. Los juegos de iniciación a las actividades intelectuales son precedidos por juegos sensorio-motrices, creándose así una secuenciali-

dad en la presentación y utilización del juego educativo (DECROLY, 1944). Para Decroly, el objetivo del juego es el de desarrollar, en el niño, la observación y la iniciativa en trabajos con fines utilitarios reales (LERNER, 1984). Decroly creó 21 juegos aritméticos que no servían únicamente para el aprendizaje de los primeros números, sino que ofrecían la posibilidad de adquirir las nociones de agrupamiento, de ausencia (cero), de poco y mucho (en realidad de "menos que" y de "más que"), de similitud y de diferencia de cantidades, de fraccionamiento, orden, seriación, síntesis, etc. (VIAL, 1981).

El juego infantil ha sido el tema de no pocos estudios relativos a la dinámica del desarrollo (SINGER & SINGER, 1977; VIAL 1981; BRUNER, JOLLY & SYLVA, 1976, entre otros).

La teoría psicoanalítica, particularmente la teoría de M. Klein, utiliza el juego infantil como técnica psicoterapéutica. A través del estudio y de la observación de numerosos pacientes, se ha podido constatar la importancia del juego como "lenguaje" privilegiado durante la primera infancia (junto al dibujo). Ya en 1956, WATSON señalaba, al momento de redactar un artículo sobre Psicología psicoanalítica y educación, que es remarcable que una disciplina como el psicoanálisis, que durante más de medio siglo reveló tanto sobre la dinámica de la vida infantil haya tenido tan poco impacto en la esfera educacional. En efecto, es notable lo poco que se ha investigado al respecto y es por ello que nos es difícil presentar aquí investigaciones recientes sobre el psicoanálisis aplicado a la educación. A nivel preescolar, la psicoanalista que se abocó más a este problema fue V. Schmidt (1921), cuando organizó, en Unión Soviética, el célebre "Children's Home Laboratory", donde estudió la evolución de las fases de desarrollo psico-sexual del niño y la influencia de los métodos educativos. Esta investigación nunca fue terminada. WINNICOTT (1957, 1981) ha dedicado alguno de sus libros a la problemática del juego, así como también al análisis de la dinámica de funcionamiento de las instituciones preescolares.

En los últimos años se han realizado investigaciones experimentales que pueden dar una cierta imagen de la mutua influencia entre la investigación psicológica y la preescolar.

FINDELSTEIN & HASKINS (1983), estudiaron las interacciones sociales infantiles en un cierto número de instituciones preescolares norteamericanas. Los autores seleccionaron una muestra de instituciones que agrupaban niños de raza blanca y negra. Lo que interesaba estudiar era si la conformación de los grupos obedecía a patrones raciales, si habían actividades que propiciaban dicha conformación grupal y, finalmente, las razones de esa elección grupal. FINDELSTEIN & HASKINS (1983) concluyen (a través de técnicas de evaluación sociométricas) que en las situaciones en las que el profesor(a) interviene, los sujetos tienden a reagruparse de preferencia según el color de la piel; en cambio, durante las actividades "libres" (recreo), la conformación grupal no manifiesta esta determinación racial. Por otro lado, los investigadores proponen que los factores extra-educacionales (out-of-school factors) juegan un rol importante en la formación de conductas discriminatorias (el status social de los padres parece tener una influencia significativa). Esta experiencia se sitúa dentro del marco de las investigaciones preescolares con fines de pronóstico y prevención de situaciones

conflictivas escolares (en Estados Unidos el problema racial en las escuelas es bastante agudo, de allí la necesidad de investigar posibles alternativas de cambio en la organización escolar).

En Berlín, BELLER, STAHNKE, LAEWEN & CALVET (1983) investigaron los efectos de dos tipos de programas de actividades en diversas Cunas infantiles alemanas (el "Krippenprojekt"). El grupo experimental estaba conformado por 16 "Taties" o puericultrices que tenían la responsabilidad de poner en práctica un programa en el cual se intentase elevar las posibilidades de aprendizaje del bebé a través de todo tipo de actividades (limpieza, alimentación, cambio de ropa, etc.). Se buscaba, así mismo, desarrollar un estado de confianza en el bebé en lo que concierne la relación con la puericultriz y estimular el desarrollo emocional (expresión diferenciada, tolerancia a la frustración) y favorecer los comportamientos lúdicos (manipulación, concentración, curiosidad, interacción con pares). El grupo control estaba conformado por un número igual de puericultrices y de niños que simplemente ejecutaban las tareas de rutina en la cuna, sin estimular de manera importante al niño. Los resultados de esta investigación siguieron la dirección esperada por los autores.

KAISER (1983) estudió la influencia del medio social sobre la interacción social en niños pequeños (9-12 meses), encontrando que los estilos de socialización (de crianza) familiares juegan un rol fundamental en la predicción de comportamientos sociales. El autor añade que es importante tomar en consideración, cuando un niño asiste a una institución educativa (que sea preescolar o escolar), el carácter de contradicción o de continuidad entre los estilos de crianza familiares y aquellos constitutivos de las instituciones educativas con la finalidad de propiciar, ya sea una disminución del "efecto de choque" (con las consecuencias psicoeducativas respectivas), ya sea para reforzarlo.

En Estados Unidos se ha desarrollado un fuerte interés por investigar el valor diagnóstico de un conjunto de Tests para preescolares pertenecientes a poblaciones claramente diferenciadas unas de otras (rurales, marginal-urbana, diferentes estratos socioeconómicos, diferencias culturales marcadas, etc.). Tal vez el estudio más reciente al respecto es el de HARPER & WALKER (1983) sobre la prueba de Denver en zonas rurales. Luego de esta investigación se vió la necesidad de modificar y de adaptar ciertos ítems a las características socioculturales de las poblaciones concernidas. Simplemente anotamos que, para el Perú, este tipo de estudios son extremadamente importantes ya que mayormente se utilizan pruebas (de inteligencia, maduración socio-afectiva, escalas de socialización) que no siempre han sido debidamente standarizadas, obteniéndose resultados "deformados".

BLACHFORD (1983) estudió los comportamientos desarrollados por niños que recién ingresaban a instituciones preescolares por primera vez. Según esta investigación, las actividades más frecuentes durante este período consisten en juegos solitarios y de observación del medio próximo. Gradualmente —observa el investigador— se establecen conductas de intracción con pares que tienen contactos reducidos con el personal adulto. BLACHFORD observa que este tipo de investigaciones puede servir de indicador pronóstico de la reacción del niño en su futura vida escolar, así como también para facilitar su ingreso a la escuela.

Otro aspecto que está siendo estudiado actualmente, pero que ya desde MONTESSORT (1936) estuvo presente, es el de la relación existente entre el medio físico de la institución preescolar (construcción, distribución del espacio, jardines, dimensión de los muebles, etc.) y el comportamiento y rendimiento del alumnado. En este sentido, mencionamos solamente la investigación realizada por SMITH & CONNOLLY (1982) que estudió justamente este problema y encontró correlaciones positivas entre aprendizaje y adecuación al medio físico.

La cercanía y el "parentesco" entre la investigación en psicología infantil y en educación pre-escolar parece cobrar realidad. A este respecto, tenemos la absoluta certeza que nos encontramos en los principios de una evolución que intensificará, aún más, la investigación inter-disciplinaria.

REFERENCIAS

- Aman-Gainotti, M. & Casale, M. Aspects de l'opérativité chez des enfants avec difficultés d'apprentissage de la lecture. *Enfance*, 1980, 1-2, 31-37.
- Apple, M. W. *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.
- Aries, Ph. *Histoire des populations françaises*. Paris: Point-Histoire, 1971.
- Beers, J.W. *The Relationship of Cognitive Development to Spelling and Reading Abilities*, in *Developmental of Cognitions Aspects of Learning to Spell*, HENDERSON, H. E. et. al., New York: Newark, 1980.
- Beller, E.K. *The Evaluation of Effects of Early Educational Intervention on Intellectual and Social Development of Lower Class, Disadvantaged Children*, in GROTBORG, E. Editor, *Critical Issues in Research Related to Disadvantaged Children*, New York: Educational Testing Service, 1969.
- Beller, K.; Stahnke, M.; Laewen, N.J. & Calvet, C. "Krippenprojekt", Le projet de recherche berlinois sur la crèche, *Enfance*, 1983, 3, 211-224.
- Bettelheim, B. *Les enfants du rêve*, Paris: Laffont, 1976.
- Biber, B. *Goals and Methods in a Preschool Program for Disadvantaged Children*. New York: Bank Street College of Education, 1970.
- Bernstein, B. Social Structure, Language and Learning. *Educational Research*, 1961, 3, 163-176.
- Blatchford, P. Children's Entry into Nursery. *Educational Research*, 1983, 25(1), 41-45.
- Bovet M. Etudes interculturelles du développement intellectuel. *Revue Suisse de Psychologie*, 1968, 27, 189-199.
- Brekke, B.W. & Williams, J.D. Reversibility Preciding Conservation Reading Readiness. *The Journal of Psychology*, 1975, 90, 191-196.
- Brekke, B. W. & Williams, J.D. Conservation and Reading Achievement of Second Grade Bilingual American Indian Children. *The Journal of Psychology*, 1974, 86, 65-69.
- Briggs, C. & Elkind, D. Cognitive Development in Early Readers. *Developmental Psychology*, 1973, 9(2), 272-280.

- Bruggeman, C. *La Rénovation de l'enseignement fondamental. Le cycle 5/8.* Mémoire Licence Psychopédagogie de l'Université de Louvain, 1982.
- Bruner, J.; Jolly, A. & Sylvia, K. *Play.* New York: Basic Books, INC. Publishers, 1976.
- Ceccini, M. & Tonucci, F. *Teacher Training, Pedagogical Method, and Intellectual Development.* Rome: Instituto di Psicologia, CNR., 1972.
- Cleave, Sh. Continuity from Preschool to Infant School. *Educational Research*, 1982, 24(3), 163-173.
- De Ajuriaguerra, J. L'enfant dans l'histoire. *Psychiatrie de l'enfant*, 1979.
- Davies, D. *Popular Culture, Class, and Schooling.* London: Open University Press, 1981.
- De Coster et. al. *Improving Education from Disadvantaged Children.* The Hague: Pergamon Press and The Bernard Van Leer Foundation, 1979.
- Decroly, O. *Le matériel et les jeux éducatifs.* Paris: PUF, 1944.
- Devries, R. Relationships Among Piagetian, IQ, and Achievement Assessments. *Child Development*, 1974, 45, 746-756.
- Ecole Maternelle Française, Paris, Janvier 1979.
- Elkind, D.; Horn, H. & Schneider, G. Modified Word Cognition, Reading Achievement, and Perceptual Decentration. *Journal of Genetic Psychology*, 1965, 107, 235-251.
- Evans, E.D. *Contemporary Influences in Early Education.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.
- Ferreiro, E. Vers une théorie génétique de l' apprentissage de la lecture. *Revue Suisse de Psychologie*, 1977, 36(2), 109-130.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Madrid: Siglo XXI editores, 1979.
- Fijalkow, A.S. & Preteur, J. *L'acquisition de la lengua écrite par l'enfant,* in NOT, I. Perspectives Piagétienes, Toulouse: Privat, 1983.
- Finkelstein, N.W. & Haskins, R. Kindergarten Children Prefer Same Color Peers. *Child Development*, 1983, 54(2), 502-508.
- Fowler, J.F. Use of Computer-Assisted Instruction. *Journal of Experimental Education*, 1983, 52(1), 22-26.

- Freud, A. *The Latency Period*. In Roberts, Th. editor, *Four Psychologies Applied to Education*. London: Halstead Press Division, 1975.
- García-Garrido, J.C. *Educación Comparada: fundamentos y problemas*. Madrid: Editorial Dykinson, 1982.
- Giroux, H.A. Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 1983, 53(3), 257-293.
- Harper, D.C. & Walker, D.P. The Influence of the Denver Developmental Screening Test with Rural Disadvantaged Preschool Children. *Journal of Pediatric Psychology*, 1983, 8(3).
- Hollos, M. Logical Operations and Role-Taking Abilities in Two Cultures: Norway and Hungary. *Child Development*, 1975, 46(3), 638-649.
- Hollos, M. & Cowan, P.A. Social Isolation and Cognitive Development: Logical Operations and Role-Taking Abilities in Three Norwegian Social Setting. *Child Development*, 1973, 44, 630-641.
- Hunt, J. *Environmental Development and Scholastic Achievement*. In DEUTSCH, M.; Katz, I. & Jensen, A.R. editors. *Social Class, Race, and Psychological Development*. New York: Holt & Rinehart, 1968.
- Inhelder, B.; Synclair, H. & Bouet, M. *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris: PUF, 1974.
- Kamii, C. & Devries, Rh. *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Siglo XXI editores, 1983.
- Kaufman, A.S. & Kaufman, N.C. Test Built from Piaget's and Gessell's Tests as Predictors of First-Grade Achievement. *Child Development*, 1972, 43, 521-535.
- Kaiser, J. L'influence du milieu social sur la formation des besoins d'interaction sociale des enfants de 9-12 mois. *Enfance*, 1983, 3, 225-232.
- Lerner, R. *A la recherche des fondements d'un plan pour l'éducation préscolaire au Pérou*. Tesis Doctoral, Universidad Católica de Lovaina, 1984.
- Lerner, R. & Lerner, R. *Utilización de técnicas piagetanas en la medición del desarrollo cognitivo*. Curso "Procesos Cognitivos", PUC, 1979.
- Le than Khoi. *Pédagogie Comparée*. Paris: Armand Collin Editeurs, Coll. Universitaires, 1981.

- Mauco, G. *Psychanalyse et éducation*. Paris: Aubier-Montaigne, 1968.
- Mialaret, G. *L'éducation préscolaire dans le monde*. Paris: UNESCO, Etudes et documents No. 19, 1979.
- Miller, L. B. & Bizzel, R.P. The Impact of Four Preschool Programs on Child Development, *Child Development*, 1983, 54(3), 727-741.
- Ministère des Affaires Etrangères. *Lignes directrices de la politique éducative gouvernementale*. Jérusalem: Notes d'information No. 7, 1979.
- Montessori, M. *L'enfant*. Bruges: éd. Desclée De Brower, 1936.
- Morrison, H. & Huhn, D. Cognitive Aspects of Preschooler's Peer Imitation in a Play Situation. *Child Development*, 1983, 54(4), 1054-1063.
- Oderich, P. *Possibilités et limites d'une assistance cognitive précoce*, in VANDENPLAS-HOLPER, Ch. Discussion autour de l'éducation préscolaire. *Revue de Pédagogie Française*, Juin, 1976.
- Othenin-Girard, C. & Bovet, M. Etude piagétienne de quelques notions spatio-temporelles dans un milieu africain. *International Journal of Psychology*, 1975, 10(1), 1-17.
- Perret-Clermont, A.N. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: éd. Peter Lang S.A., 1979.
- Piaget, J. Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 1972, 15, 1-12.
- Roberts, K.P. Piaget's Theory of Conservation and Reading Readiness. *The Reading Teacher*, 1976, December, 246-250.
- Shmalor, E. *Le problème du dépistage précoce et la constatation de la maturité scolaire*. In VANDENPLAS-HOLPER, Ch. Discussion Autour de l'éducation préscolaire. *Revue de Pédagogie Française*, Juin, 1976.
- Singer, D.G. & Singer, J.C. *Partners in Play*. New York: Harper & Row Publishers, 1977.
- Spindler, G.D. *Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1982.
- Smith, P.K. & Connolly, K. J. The Ecology of Preschool Behavior. *Educational Research*, 1982, 24(1), 74-75.
- Vandenplas-Holper, Ch. *Les objectifs de l'éducation préélémentaire*. In Bonboir, A. Une pédagogie pour Demain. Paris: PUF, 1974.

- Vial, J. *Jeu et éducation. Les ludothèques*. Paris: PUF, 1981.
- Villaronda, P.; Fernández, C. & Serra, B. Función de la escuela en la génesis de la clasificación. *Anuario de Psicología*, Departamento de Psicología, Universidad de Barcelona, 1974, 10, 137-151.
- Waller, P. *Think First, Read Latter!! Piagetan Prerequisites of Reading*. New York: IRA, 1977.
- Watson, G. *Psychoanalysis and the Future of Education*. In ROBERTS, Th. A. *Four Psychologies Applied to Education*. London: Halted Press Division, 1975.
- Wells, G. Learning Through Interaction: The Study of Language Development. *Journal of Child Language*, 1983, 10(3).
- Whitemann, M. & Deutsch, M. *Social Disadvantages as Related to Intellectual and Language Development*. In DEUTSCH, M.; Katz, I. & Jensen, A.R. *Social Class, Race, and Psychological Development*. New York: Holt & Rinehart, 1968.
- Winnicott, D.W. a) *L'enfant et sa famille*. Paris: Payot, 1957.
 b) *L'enfant et le monde extérieur*. Paris: Payot, 1957.
 c) *Jeu et réalité: L' espace potentiel*. Paris: Gallimard, 1981.
- Zazzo, B. *Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris: PUF, 1978.