



UNIVERSIDAD DE CUENCA

RESUMEN

El desarrollo del pensamiento en el preescolar es un tema muy importante para un mejor aprendizaje significativo en esta edad. Y más aun si se hablamos de desarrollo del pensamiento utilizando el lenguaje como una herramienta. El lenguaje determina el pensamiento objetivo porque siempre que piensas, aunque estés solo y no te comuniques o cuando te vas a comunicar con alguien hay pensamiento objetivo, por lo tanto si hay lenguaje, hay comunicación, si hay comunicación hay pensamiento y si hay pensamiento, hay pensamiento objetivo. Así que es indudable que el lenguaje determina el pensamiento objetivo.

Palabras clave:

Lenguaje
Pensamiento
Preescolar
Desarrollo
Niño



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ABSTRACT

The development of thinking in preschool is a very important for a better meaningful learning at this age. And even more if we talk of development of thinking by using language as a tool. The language determines thought because I always think target, even if you are alone and do not communicate or when you communicate with someone you are thinking goal, so if there is language, there is communication, if there is communication and if there is no thought. There are objective thought. So it is clear that language determines thought objective.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I

¿QUÉ ES LENGUAJE?.

¿QUÉ ES PENSAMIENTO?.

¿COMO SE INTEGRA EL LENGUAJE Y PENSAMIENTO

CAPITULO II

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

PERIODOS DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

TEORIAS PSICOLOGICAS DEL PENSAMIENTO

TIPOS DE PENSAMIENTO

CAPITULO III

**ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO ATRAVES DEL
LENGUAJE EN EL PREESCOLAR**

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

ANEXOS



UNIVERSIDAD DE CUENCA

UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE PSICOLOGIA

TITULO:

LENGUAJE COMO MEDIO PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO EN
EL PREESCOLAR

TESINA PREVIA A LA OBTENCION DEL TITULO
DE LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA EN
LA ESPECIALIDAD DE EDUCACION TEMPRANA.

AUTORA:

MELINA ELIZABETH LOJANO NARVAEZ

DIRECTOR:

DR. JOSÉ MONTALVO

CUENCA, MAYO DEL 2010



UNIVERSIDAD DE CUENCA

HOJA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas, contenidos y criterios señalados en este trabajo son de exclusiva responsabilidad de su autora, MELINA ELIZABETH LOJANO NARVAEZ

FIRMA



UNIVERSIDAD DE CUENCA

AGRADECIMIENTO

En primer lugar agradezco a Dios por permitirme cumplir con una meta más en mi vida y poder presentar este trabajo, al Doctor José Montalvo por guiarme con paciencia y sabiduría en el desarrollo de la tesina, a todas las personas que de una u otra forma me han ayudado y aportado sus conocimientos y experiencias para realizar el presente trabajo. Hago un agradecimiento muy especial y extenso a mis padres que me apoyaron y ayudaron a superar los obstáculos que tuve en este camino.

GRACIAS A TODOS



UNIVERSIDAD DE CUENCA

DEDICATORIA

El presente trabajo que fue realizado con esfuerzo, sacrificio y cariño a la mejor madre del mundo CRISTINA NARVAEZ, porque en ella encontré mi inspiración y fuerza para que me supere cada día más.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

INTRODUCCIÓN

Desde el comienzo los niños tienen un esquema mental de las cosas y a ese esquema adaptan la información que reúnen. Sus esquemas son maneras simples se las pueden llamar primitivas. Pero los niños no son estáticos sus conocimientos y sus habilidades crecen día a día y naturalmente comienzan a advertir las limitaciones de su manera de pensar. A medida que crecen y se desarrollan cambian y reestructuran su visión del mundo. Tales cambios son siempre graduales y tienen lugar más de una vez a lo largo de la infancia. El lenguaje humano es el único que posee universalidad semántica o la capacidad de producir un número ilimitado de mensajes nuevos sin pérdida de eficiencia, el lenguaje vendría a ser la función de expresión del pensamiento en forma oral y escrita le ayuda a ser cada vez más concreto Alrededor de los tres a cinco años el cambio fundamental es que comienza a establecer principios generales a partir de sus experiencias individuales indicarás ahora que el niño dispone de lenguaje para expresar sus descubrimientos. Quizá parezca que a los cinco años ya es tarde para aprender que la gente no tiene ojos en la nuca pero aprender que el punto de vista propio es diferente del tuyo es más complejo de lo que puedes imaginarte. En primer lugar el niño tiene que aprender las propiedades de los objetos: por ejemplo, que tienen base y parte superior, anverso y reverso. En segundo lugar debe aprender que las otras personas tienen diferentes perspectivas: que miran las cosas desde distintos ángulos que él. Y en tercer lugar tiene que descubrir qué es la perspectiva. Aprender a tener en cuenta la perspectiva de los demás no se aplica únicamente a lo que se ve sino también a lo que se siente y se piensa la habilidad para tener en cuenta la perspectiva ajena en todos sus aspectos puede verse malograda por vías similares. La definición de lenguaje es: "Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente", sólo con leer esta definición vemos que entre el lenguaje y el pensamiento existe una importante relación. Es por eso que hemos analizado notar el momento a partir del cual el lenguaje se hace intelectual y el pensamiento verbal. Este se reconoce por dos rasgos: El niño amplía activamente su vocabulario su repertorio léxico preguntando cómo se llama cada cosa nueva (función simbólica). Se origina como consecuencia del primero y consiste en el aumento extraordinariamente rápido del número de palabras que domina el niño y que amplía cada vez más su vocabulario. Se define la función simbólica del lenguaje como la actividad mental del niño que comprende la relación entre el signo y el significado es algo esencialmente distinto del uso de las ideas y sus asociaciones que considera el primer concepto del niño. El pensamiento no sólo se refleja en el lenguaje sino que lo



UNIVERSIDAD DE CUENCA

determina, el lenguaje precisa del pensamiento. El lenguaje es simplemente un manejo de símbolos, el pensamiento es un acondicionador del lenguaje, el pensamiento es el límite a la acción inconsciente generada en la mayoría de los casos por mensajes errados o mal interpretados. En el desarrollo del habla en el niño podemos establecer una etapa preintelectual y en su desarrollo del pensamiento y una etapa prelingüística. Hasta un determinado momento las dos líneas siguen caminos diferentes e independientes la una de la otra. En un momento determinado estas dos líneas se encuentran, momento en el cual el pensamiento se hace verbal y el habla racional. Es de esta forma que a continuación analizaremos como el lenguaje es utilizado como estrategia para el desarrollo del pensamiento en los niños de edad preescolar y como se va desarrollando esta técnica



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPITULO I

¿QUÉ ES EL LENGUAJE?

En los comienzos del lenguaje, el hecho de poder dar nombre a las cosas, de poseerlas por medio de la voz, debió tener para el hombre un encanto maravilloso y en alguna forma oculto. El mundo comenzó a ser dominado en virtud de la palabra. Es revelador que en las viejas historias existan palabras mágicas que abren puertas, destruyen obstáculos, rinden voluntades y cuyo secreto no se explica jamás. El prestigio ancestral de la palabra revive ante las voces extrañas, como si su particular sonido abriera puertas cerradas en el alma. El lenguaje es una herramienta inventiva con la que expresamos nuestros pensamientos e interpretaciones de lo que hemos visto, oído o experimentado de alguna otra manera. Sin embargo la mayor parte de lo que dicen los niños en cualquier situación dada no es solo una repetición de lo que se les ha dicho o han escuchado los hablantes crean muchas expresiones nuevas sobre la marcha y los temas de los que hablan pueden no tener nada que ver con su estado actual o con la secuencia de los sucesos en curso. Pero por muy creativos que puedan ser para generar mensajes nuevos incluso los niños de tres y cuatro años por lo general pueden conversar bastante bien entre si siempre que sus declaraciones se adhieran a las reglas y convenciones sociales del lenguaje. Por tanto el hombre como especie nace programado para el aprendizaje del lenguaje lo que se demuestra tras analizar todas las lenguas existentes se manifestó que existe un grupo limitado de sonidos con los cuales un individuo logra establecer el complejo sistema de combinaciones que le permiten construir su lengua armando un numero infinito de palabras diferentes. Al cumplir tres años el niño ya puede entender las explicaciones del educador, teniendo en cuenta que este le hablara en un lenguaje comprensible para su edad y utilizar el habla bien, mal o regular como forma habitual normal y principal de expresión tanto en sus juegos como al dirigirse a los adultos o a otros niños es capaz de articular correctamente las palabras salvo las ultimas que acaba de adquirir y aquellas otras. “Se considera el lenguaje como una diferenciación y un desarrollo del gesto espontaneo, del grito y de las interjecciones, es decir que se ha llamado el lenguaje natural”: citado por: Regis Jolivet. Tratado de la Filosofía, Psicología II pág. 381. 1 Por ello constituye además uno de los factores fundamentales que nos permiten la integración social, la inclusión dentro de diferentes grupos de pares y finalmente nos proporciona el medio más eficaz para comprender y explicar el mundo que nos rodea y nuestra propia existencia. Además todos los niños en el desarrollo lingüístico se produce naturalmente logran adquirir el dominio básico de su lengua entre los 18 y 30 meses sin importar razas ni grupos sociales. El niño nace con una información genética que le permite descubrir la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

estructura interna de la lengua que se habla en su medio social, analizarla, diferenciarla y a partir de esto apropiarse de ella para su uso, el desarrollo del lenguaje entonces no se produce por mecanismos de imitación y refuerzo simplemente de lo que escucha sino que en base a lo que es capaz de producir crea sus propias hipótesis y normas con las que se maneja mientras le resultan efectivas y las aplica utilizando dos mecanismos básicos que maneja en forma intuitiva que son la selección y combinación que le permitirán la construcción de infinitos enunciados en el proceso de adquisición de la lengua. En el proceso de adquisición del lenguaje se pone en funcionamiento numerosas estructuras y procesos que combinándose dan origen a un complejo sistema como es el lenguaje hablado. "El lenguaje humano se domina de manera espontánea y con basta facilidad durante los primeros cinco años de vida": citado por: Richard D. Gross. Psicología la Ciencia de la Mente y la Conducta pág. 362. 2

A. TEORÍA DE CHOMSKY O DEL DISPOSITIVO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

Chomsky propone la existencia de una "caja negra" innata, un "dispositivo para la adquisición del lenguaje" o LAD (por sus siglas en inglés), capaz de recibir el input lingüístico y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. Este input es muy imperfecto; sin embargo, el niño es capaz de crear de él una gramática que genera oraciones bien estructuradas y que determina cual es la forma en que deben usarse y comprenderse éstas. La naturaleza de este LAD no es conocida, pero es bastante aceptada la idea de que el hombre tiene una tendencia innata para aprender el lenguaje.

El lenguaje asociaría sonido y significado, el niño tendría una capacidad innata, única para desarrollar significados lo que le permitirá alcanzar rápidamente reales competencias sin necesidad de una instrucción formal, el niño no aprendería el lenguaje como se supone fundamentalmente en base a repeticiones de oraciones sino innovaría de acuerdo con la gramática del lenguaje en sus realizaciones verbales cotidianas, el lenguaje para Chomsky se incorporaría en base a modelos en base a la percepción en los que las señales u otras informaciones dan lugar a representaciones sintácticas y representaciones semánticas y representaciones fonéticas sin necesidad de instrucción cuidadosa ni de programaciones precisas de reforzamientos. Es así como se constituirían las series de reglas que idealmente pueden describir un lenguaje y que dentro de ese modelo configuran lo que se entiende por gramática generativa. En la gramática generativa la estructura de una oración puede diagramarse en base a las relaciones que tienen entre sí sus distintas partes elementales. Es así como la oración "Q" tendría una frase nominal y una frase verbal, a su vez cada una de estas frases tendrían otros elementos y algunos de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ellos podrían asimismo subdividirse. Esto es lo que Chomsky entiende por diagrama del árbol de la gramática generadora. Las innovaciones que introducen los niños se observan tanto en el lenguaje hablado como en el lenguaje escrito. Es muy factible que en español un niño formule el pasado de "caber" como "cabio" en vez de "cupó" o que en inglés un niño pluralice mouses por mice. Las reglas son halladas y aplicadas por ellos mismos evidentemente sin ejemplos ni reforzamientos previos. Con la lectura y la escritura proceden actuando sobre las mismas bases que adoptaron previamente con el lenguaje oral por la que todas las reflexiones que acabamos de efectuar tienen plena vigencia. El criterio lingüístico nos da elementos claros que pueden referirse al contenido material del aprendizaje del lenguaje y de la lectoescritura. Estos materiales suministran informaciones específicas para el maestro respecto de cómo van surgiendo las estructuras gramaticales cuando un niño comienza a hablar o aprende a leer introduciendo sus propias conclusiones sobre lo enseñado. Su conocimiento y aplicación pueden ser muy útiles por lo que resultan recomendables. Para el pensador y lingüista norteamericano Noam Chomsky -padre de la "gramática generativa"-, el idioma es una suerte de computadora que funciona de manera automática, como los procesos de asociación antes de pensar. Chomsky plantea la teoría de que el niño tiene una programación genética para el aprendizaje de su lengua materna desde el instante en que las normas para las declinaciones de las palabras y la construcción sintáctica de las mismas, están ya programadas genéticamente en el cerebro. Lo único que hace falta es aprender a adaptar esos mecanismos gramaticales al léxico y la sintaxis del idioma materno que en el fondo es una variante de una gramática que es común para todas las lenguas sin que esto quiera decir que exista o existió una "lengua madre universal" de la cual derivan todos los idiomas hasta hoy conocidos. El segundo análisis crítico lo dirige Chomsky contra el behaviorismo o conductismo que contempla el comportamiento lingüístico como un conjunto de estímulos y respuestas lo que es lo mismo contra una concepción externa de la lengua. Si el dualismo fue catalogado de error el conductismo fue considerado irracional además de igualmente erróneo. El concepto de que el lenguaje sea algo adquirido del entorno social contrasta con la teoría defendida por los nativistas según la cual el lenguaje es un producto interior de la mente/cerebro del hablante independiente de las experiencias y los conocimientos adquiridos del entorno social por medio del proceso de aprendizaje. Con todo tanto las teorías chomskianas y nativistas han sido motivos de controversias, sobre todo, cuando los empiristas y behavioristas que no aceptan la existencia de una gramática innata y programada en el cerebro humano señalan que las diferencias gramaticales existentes entre los idiomas son pruebas de que el lenguaje es un fenómeno adquirido por medio del proceso de aprendizaje.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Noam Chomsky por su parte responde que estas diferencias se presentan sólo en la estructura superficial de los idiomas pero no en la estructura profunda. Es decir si en la estructura superficial se advierte las diferencias gramaticales de los distintos idiomas en la estructura profunda se advierte una gramática válida para todos los idiomas pues cada individuo al nacer posee una gramática universal que con el tiempo y gracias a un contexto social concreto se convierte en una gramática particular.

B. LA TEORÍA DE BRUNER O DE LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

Para Bruner, tanto las cogniciones como los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje. Bruner sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje para "comunicarse en el contexto de la solución de problemas", en lugar de aprenderlo se enfatiza el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza estructural o gramatical. De acuerdo con Bruner, el niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es equivalente al LAD de Chomsky; la otra fuerza sería la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó a éste sistema de apoyo para la adquisición de un lenguaje. Dentro de este LASS sería relevante la presencia del "habla infantil", forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños que se caracteriza por su lentitud, brevedad, repetitividad concentración en el "aquí y ahora" y en su simplicidad esta manera de comunicarse le permite al niño "extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales" (Davidoff, 1989). Esta "habla infantil" aparecerá generalmente en un contexto de acción conjunta, en el que el tutor y el niño concentran su acción en un solo objeto y uno de ellos "vocaliza" sobre él. Jerome Bruner, a su vez, considera indisoluble el desarrollo de lo lingüístico y de lo cognitivo. No le otorga importancia a cuál fue primero puesto que prefiere considerarlos como dos procesos simultáneos, coincidentes, es imposible hablar de un desarrollo cognitivo disociado del desarrollo del lenguaje, así como tampoco es posible disociar el lenguaje de la influencia que sobre él ejerce el medio. El niño disfruta de un acceso privilegiado al lenguaje: su entrada en él está sistemáticamente arreglada por la comunidad lingüística (amplificadores externos: familia y escuela) con la que negocia los procedimientos y significados. El lenguaje es lo más importante en la sociedad por lo que la sociedad arregla la entrada del niño en el lenguaje. El lenguaje es fruto de una negociación (cuándo se usa un término o no), una interacción: el niño negocia con la sociedad y ésta tira del niño. La relación con los agentes externos es fundamental desde el nacimiento, existiendo una continuidad funcional entre la comunicación prelingüística de los primeros meses y el lenguaje. El desarrollo del lenguaje comienza con la interacción



UNIVERSIDAD DE CUENCA

desde el nacimiento. El lenguaje es un instrumento de la comunicación pero, la comunicación ya existía antes de que el niño comenzase a hablar.

Los principales precursores del lenguaje serían los “formatos”, estructuras predecibles de acción recíproca (situaciones en las que las mismas cosas se repiten muchas veces por lo que es predecible lo que tiene que hacer cada cual), donde los adultos optimizan sus estrategias de “andamiaje” para el adulto es más fácil ayudar y para el niño entender.

C. LA TEORÍA DE PIAGET.

Piaget resalta la universalidad de la cognición y considera al contexto relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición. El niño es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje. Piaget presentó una teoría integrada del desarrollo cognitivo, que era universal en su aplicabilidad y fue caracterizada la estructura subyacente del pensamiento. Su aproximación es constructivista e interaccionista a la vez. Se proponen 2 mecanismos constructores de las estructuras cognitivas para tratar con entornos cada vez más complejos: la organización y la acomodación. Estos principios son aplicables al estudio del desarrollo del lenguaje; éste se centraría en una expresión cada vez más clara y lógica del pensamiento y en socialización basada en la capacidad progresiva del niño para comprender puntos de vistas ajenos (de lenguaje egocéntrico a social). Para Piaget, la función simbólica o semiótica está en los orígenes del lenguaje en el niño y se desarrolla previamente al fenómeno lingüístico. Los juegos simbólicos, la imagen gráfica y la imitación diferida son ejemplos donde lo lingüístico pasa a ser parte de una capacidad más amplia la función simbólica. Según este autor la inteligencia es anterior al lenguaje, el cual una vez adquirido va a servir a lo cognitivo. Piaget, vincula con la evolución del lenguaje infantil es la distinción entre un lenguaje egocéntrico y un lenguaje socializado. Piaget destaca la prominencia racional del lenguaje y lo asume como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana. El lenguaje es visto como un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo lo que indica que el conocimiento lingüístico que el niño posee depende de su conocimiento del mundo. Su estudio y sus teorías se basan en las funciones que tendría el lenguaje en el niño.

LENGUAJE EGOCÉNTRICO: Se caracteriza porque el niño no se ocupa de saber a quién habla ni si es escuchado. Es egocéntrico porque el niño habla más que de sí mismo pero sobre todo porque no trata de ponerse en el punto



UNIVERSIDAD DE CUENCA

de vista de su interlocutor. El niño sólo le pide un interés aparente aunque se haga evidente la ilusión de que es oído y comprendido.

D. TEORÍA DE VYGOTSKY O DE LAS INFLUENCIAS SOCIOCULTURALES.

Es un teórico dialéctico que enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como las influencias históricas. Para Vygotsky la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida esta tanto histórica como culturalmente, es muy importante. El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención dado que ahí es donde podemos buscar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico. Para Vygotsky el habla es fundamentalmente un producto social. El lenguaje precederá al pensamiento e influiría en la naturaleza de éste los niveles de funcionamiento intelectual dependerían de un lenguaje más abstracto. Además habla y acción están íntimamente unidas mientras más compleja es la conducta y más indirecta la meta más importante es el rol de la lengua. La posición de Vygotsky es que no tiene sentido distinguir entre un lenguaje egocéntrico y un lenguaje socializado posterior porque tanto en el niño como en el adulto la función primaria del lenguaje es la comunicación el contacto social y en este sentido, las formas más primitivas del lenguaje infantil son también sociales. El discurso egocéntrico aparece cuando el niño transfiere las formas propias del comportamiento social al ámbito de sus funciones psíquicas internas. Así pues la línea de desarrollo no sería desde el lenguaje individual al social, sino desde el lenguaje social al lenguaje individual. Vygotsky, además, dio un mayor margen de independencia a la relación lenguaje y pensamiento ya que según él, ambos proceden de raíces genéticas diferentes. De esta manera, el lenguaje verbal humano sería el resultado de dos raíces distintas una natural y otra sociocultural. Demostró que el niño en su primera infancia construye en su interacción con el medio físico esquemas representativos y en su interacción con el medio social, esquemas comunicativos. El lenguaje propiamente dicho resulta de la fusión de estas dos líneas de desarrollo, y en el proceso de interiorización el lenguaje toma el control de las facultades mentales del hombre para convertirse en pensamiento. Sostiene que el lenguaje y el pensamiento están separados y son distintos hasta los dos años aproximadamente, tiempo a partir del cual ambos coinciden en un nuevo tiempo de compartimiento. En este momento el pensamiento empieza a adquirir algunas características verbales y el habla se hace racional manipulándose como educto expresivo que es el pensamiento. Vygotsky no solo examina el aspecto de las funciones desde el punto biológico, si no también cultural, tomando al lenguaje como una herramienta para el ser humano de comunicación social. Plantea que la palabra codifica la experiencia, la cual es producto del trabajo del hombre la palabra se encuentra ligada a la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

acción y tiene un carácter simpráxico hasta transformarse en un sistema de códigos independientes de la acción. Para Vygotsky la palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos donde cada palabra cuenta con un significado específico para el contexto situacional.

E. TEORÍA DE STERN O INTELLECTUALISTA.

Stern distingue tres raíces en el lenguaje la tendencia expresiva la tendencia social a la comunicación y la tendencia intencional. Las dos primeras no son rasgos diferenciados del lenguaje humano ambas aparecen en los rudimentos del lenguaje animal. Pero la tercera está ausente por completo del lenguaje de los animales es un rasgo específico del lenguaje humano. El principal error de esta teoría radica en pretender la explicación a partir de lo mismo que necesita ser explicado. De ahí su cualidad antigenética (los rasgos distintivos de las formas avanzadas de desarrollo del lenguaje son relegadas a su inicio por una tendencia intencional) y como resultado su inconsistencia interna.

F. TEORÍA DE SKINNER O DEL CONDICIONAMIENTO.

Para Skinner, el aprendizaje del lenguaje se produciría por simples mecanismos de condicionamiento. En un principio los niños simplemente imitarían para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones. El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se haría por condicionamiento operante. La gente que se encuentra alrededor del niño recompensará la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente la presencia de nuevas palabras en el vocabulario, la formulación de preguntas y respuestas, etc. y castigará con la desaprobación todas las formas del lenguaje incorrecto como enunciados agramaticales palabras obscenas. El problema de esta teoría es que no explica la similitud en el desarrollo del lenguaje de todos los niños, aun presentando todas diferentes historias de refuerzo en el ámbito de lo lingüístico. Estableció que la adquisición del lenguaje era esencialmente un proceso lineal que partía de formas primitivas de control de conducta luego por reiterados reforzamientos se van obteniendo sucesivas superaciones mejorías o aproximaciones de los resultados verbales obtenidos hasta alcanzar la conducta verbal del adulto. Es así como para el behaviorismo se inician operantes motores y verbales, estos operantes o actuaciones son reforzados con premios y así se determina la incorporación de conocimientos que llevan a la identificación de mensajes y a la posterior adaptación a las estructuras sintácticas. Es evidente que el criterio behaviorista de los operantes condicionados permite la introducción de algunos conocimientos y el uso reglado de dichos conocimientos en numerosas patologías cuando no podemos obtener aprendizaje a través de ningún otro sistema. Igualmente el niño normal



UNIVERSIDAD DE CUENCA

pequeño puede recibir con beneficio la incorporación de informaciones por medio de técnicas operantes, no dudamos que los operantes condicionados constituyen un método de alta efectividad para trabajar múltiples casos patológicos e igualmente para numerosas situaciones de aprendizaje en el niño normal. El lenguaje es una rama muy amplia de estudiarla cada personaje tiene su distinto concepto y su forma de interpretarlo, pero en forma peral el lenguaje nos diferencia mucho de los animales o de cualquier otra especie de la tierra, permitiéndonos así una comunicación y un adelanto en la sociedad, es también la importancia del lenguaje en el desarrollo del niño puede comprender mejor, el lenguaje cumple una función muy importante tanto de forma individual como en el desarrollo general del individuo, esto hace referencia mas bien a la integración de las personas en el medio social. El lenguaje le permite al niño expresar sus emociones y pensamientos, cuando un niño no logra expresar sus emociones por medio del lenguaje, lo hará a través de la acción y pueden entonces aparecer problemas de conducta o de adaptación social, agresividad, lustración, algo similar sucede cuando no puede comunicar sus pensamientos a los demás no entiende lo el quiere decir y aparecen las rabietas, caprichos o conductas de aislamiento. Permiten satisfacer las necesidades de juego y creación en los niños y adultos. En todas las etapas de desarrollo del lenguaje se utiliza como instrumento lúdico, desde el juego vocal de los bebés hasta el doble sentido y el juego de los adolescentes. Es así que un niño con menores posibilidades de acceso al lenguaje pierde no solo la posibilidad de jugar sino también la de integrarse al grupo de su pertenencia Además el leguaje le permite acomodar la información nueva a los saberes anteriores generando estructuras de pensamiento que posibilitan la rápida utilización de la información cuando se requiere. Permite establecer relaciones sociales entre los diferentes hablantes en diferentes ámbitos y situaciones. La imposibilidad de comunicación hace muchas veces quienes la padecen sean discriminados socialmente por no poder relaciones como el resto de los individuos ante personas extrañas o que no conozcan las estrategias comunicativas que utilizan un individuo. El niño aprende su lengua nativa con extraordinaria facilidad y rapidez, y emite y comprende, de manera ilimitada, mensajes que nunca antes había escuchado. Existe en el niño por lo tanto una “gramática interiorizada” una estructura profunda que lo habilita para hacer un uso creativo del lenguaje. Esto explica la existencia de unos universales lingüísticos, comunes a todas las lenguas. El lenguaje es la producción y la percepción de un idioma y que éste evoluciona en la medida en que lo hace la especie humana. El surgimiento de la lengua aún es un enigma pero con certeza sabemos que surgió de un primer idioma y que fue evolucionando y cambiando con el paso del tiempo en cada región del planeta hasta llegar a los idiomas y lenguas que conocemos actualmente. Al ir



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ahondando en estudio de la forma en que los niños adquieren el lenguaje, me di cuenta que este tema tiene múltiples relaciones con otros campos de la psicología en tanto el lenguaje interviene en los procesos de cognición, memoria, atención, pensamiento entre otras y con otras ramas del saber como la educación porque ésta desde siempre ha utilizado métodos de instrucción basados en el componente lingüístico. Cada teoría de la adquisición del lenguaje centra la atención en un factor determinado. Skinner privilegia la acción del aprendizaje, tanto como moldeamiento por parte de los padres como por la práctica que el lenguaje requiere Piaget las construcciones de reglas que el niño realiza activamente en contacto con el medio lingüístico. Tras revisar estas diferentes teorías se ha obtenido la siguiente conclusión: los seres humanos poseemos una capacidad innata para aprender el lenguaje pero el desarrollo y formación del lenguaje sólo será posible si existe un entorno social en el niño que le brinde el adecuado input lingüístico para que éste de modo activo construya progresivamente su lenguaje. Sin lugar a dudas que el desarrollo del lenguaje involucra diversos factores. Las destrezas de imitación un mecanismo general de aprendizaje y los aspectos cognitivos desempeñan un papel determinante en el curso de esta adquisición. Estudios de psicolingüística y de psicología evolutiva realizados en las dos últimas décadas demuestran que la adquisición del lenguaje no sólo requiere bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas. Naturalmente quedan abiertas muchas interrogantes sobre un tema que aún continúa siendo objeto de investigación. Reemplaza la idea de lenguaje como entidad (algo que la persona adquiere y posee) y como instrumento (herramientas para expresar ideas y estados mentales). La conducta verbal se estudia como cualquier otra conducta. Su particularidad es ser reforzada por sus efectos en la gente (primero en otra gente, pero eventualmente en el mismo hablante). Como resultado está libre de las relaciones espaciales temporales y mecánicas que prevalecen entre la conducta operante y las consecuencias no sociales. Se opone al mentalismo. Rechaza la concepción del lenguaje como usar palabras, comunicar ideas compartir el significado, expresar pensamientos, etc. El lenguaje como conducta es objeto de estudio por su propio derecho sin apelar a algo más. Se opone a la causalidad mecanicista del modelo de estímulo-respuesta. La conducta verbal es de tipo voluntario (operante) es seleccionada por sus consecuencias ambientales y se investiga por análisis funcional partiendo de la descripción de la contingencia de tres términos. La particularidad de la conducta verbal respecto a otras operantes, es que las consecuencias de la conducta del hablante están mediadas por otras personas. Las variables controladoras son sociales: la conducta de otros controla la conducta verbal del hablante. En vez de considerar el lenguaje como un conjunto de palabras que se refieren a objetos el significado de las palabras se



UNIVERSIDAD DE CUENCA

investiga en términos de las variables que determinan su ocurrencia en una instancia particular. El significado se comprende al identificar las variables que controlan la emisión. Propone el concepto de "conducta gobernada por reglas". Dentro de la conducta operante diferencia dos subclases: "conducta moldeada por las contingencias" (CMC) y "conducta gobernada por reglas" (CGR). La CGR ocurre cuando el individuo actúa de acuerdo a reglas explícitas, consejos, instrucciones, modelos de actuación, planes, máximas, etc. Las "reglas" son estímulos que especifican contingencias. De manera directa o por implicación de la experiencia previa, la regla especifica una consecuencia ambiental de ciertas conductas (por ejemplo: "quienes aprueban con 7 no rinden examen final"). Funcionan como estímulos discriminativos. El efecto de una regla sobre un individuo depende de la historia de aprendizaje de ese individuo respecto a la conducta (operante) de "seguir reglas". Una persona seguirá reglas en la medida en que la conducta previa en respuesta a estímulos verbales similares (reglas, consejos) haya sido reforzada. Por eso, la selección por consecuencia es central para la CGR, aunque de manera menos directa que en la CMC. La mayoría de las conductas humanas son producto tanto de contingencias como de reglas.

¿QUE ES EL PENSAMIENTO?

Huelga decir que no estamos paralizados que el maestro podría o tendría que enseñar a pensar a sus alumnos de hecho no existe un único modo de hacerlo. Más bien creemos que la capacidad de pensar está siempre presente en todo ser humano normal y que lo que se necesita fundamentalmente son oportunidades para pensar y para examinar los resultados de esa actividad. Pensar es una manera de aprender de investigar el mundo de las cosas si el pensamiento tienen alguna finalidad entonces el hecho así descubierto podrá servir para lograrla. Estamos pues ante un aprendizaje que encierra un propósito una persona está en proceso de maduración cuando determinado propósito disciplina todas sus actividades. El pensamiento se inscribe en una relación entre lo que ya sabemos, nuestra memoria y lo que percibimos. Con esta trilogía damos significado a las cosas, creamos, inferimos más allá de los que nos viene dado y eso es el producto "pensamiento". La inferencia tiene lugar a través de la sugerencia de todo cuanto se ve y se recuerda; esa sucesión de ideas es el pensamiento. Se basa todo este proceso en dos recursos básicos e innatos: la curiosidad y la sugerencia o ideas espontáneas. El pensamiento debe conducir alguna meta: una acción, que el resultado requiere un pensamiento reflexivo es decir poner orden a esa sucesión de ideas que no debe convertirse en una simple concatenación de ideas en relaciones de consecuencias sino que poniendo un cierto orden promueva un pensamiento dirigido hacia alguna meta. Sustentando la relación entre



UNIVERSIDAD DE CUENCA

pensamiento y racionalidad justo esa conducción a un pensamiento reflexivo por medio de la cuidadosa comparación y equilibrio de evidencia y sugerencias con un proceso de evaluación de lo que tiene lugar para llegar a detectar las relaciones más precisas que las relaciones le permitan por tanto la racionalidad no se puede quedar solo en la observación sino que se debe escudriñar la materia, inspeccionar, indagar y examinar la exactitud. Las estructuras básicas del pensamiento mas importantes son las imágenes y conceptos. Cuando decimos que “estamos pensando en” nuestro hermano, tendremos una imagen de él posiblemente su rostro pero también en su manera de hablar o la fragancia de su loción favorita para después de afeitarse. Imágenes: los investigadores han descubierto que no solo visualizamos las cosas que nos ayudan a pensar en ellas sino que hasta manipulamos las imágenes mentales. Las imágenes nos permiten pensar sin expresarnos verbalmente, también nos permite utilizar formas concretas para representar ideas complejas y abstractas así pues las imágenes son parte importante del pensamiento y la cognición. Conceptos son categorías mentales para clasificar personas cosas o eventos específicos con características comunes; también estos dan significados a nuevas experiencias: no nos detenemos a formar nuevos conceptos para cada experiencias sino que nos basamos en conceptos que ya hemos formado y colocamos al nuevo objeto o evento en la categoría adecuada, en este proceso algunos conceptos son modificados para adaptarlos al mundo que nos rodea. “Pensamiento – lenguaje, pues bien la función esencial hay que atribuirle al pensamiento, ya que si el pensamiento actúa en y por la palabra, esta no hace más que expresar el pensamiento”. Citado por: Regis Jolivet. Tratado de la Filosofía, Psicología II pág. 378. 3 Una idea es un plan de acción que tiene una función constructiva, pues las ideas surgen para resolver problemas, aceptando como verdadero de entre todas las ideas la más exitosa. La racionalidad se relaciona con el pensamiento en la idea del método reflexivo (competencia lógica) introduciendo conocimiento empírico que conduzca a alguna meta desde la iniciativa, la espontaneidad, trabajo y responsabilidad. Si avalamos la significación que tiene el pensamiento en el crecimiento y preservación de una sociedad libre y si reconocemos hasta que punto las experiencias que nos enseñan a pensar contribuyen a la maduración, entonces surgen este interrogante. Dentro del pensamiento existen las siguientes operaciones del pensamiento:

COMPARAR: Cuando le pedimos a un alumno que haga comparaciones lo colocamos en situación de tener que emplear el pensamiento cuenta entonces con la oportunidad de observar diferencias y semejanzas por la vía de los hechos o la contemplación



UNIVERSIDAD DE CUENCA

RESUMIR: Es establecer de modo breve la sustancia de lo presentado y replantear la esencia del asunto, de la idea o ideas centrales, sin omisión de puntos importantes.

OBSERVAR: Encierra la idea de vigilar, reparar, notar, percibir.

CLASIFICAR: Cuando clasificamos o distribuimos cosas las agrupamos conforme a ciertos principios

INTERPRETAR: Es un proceso por el cual damos y extraemos cierto significado de nuestras experiencias

FORMULAR CRÍTICAS: La crítica permite abrir juicios, analizamos y evaluamos según ciertos principios y normas implícitos en nuestras aseveraciones o bien los establecemos explícitamente. Implica un examen crítico de las cualidades de lo que estamos estudiando por ende se trata tanto de señalar sus puntos positivos como sus defectos o limitaciones

BÚSQUEDA DE SUPOSICIONES: Un supuesto es por definición algo que se da por sentado y existente que algo es probablemente cierto o probablemente falso.

IMAGINAR: es formar una idea de algo no presente, es percibir mentalmente algo no enteramente experimentado se trata de una forma de creatividad nos vemos libres del mundo de la realidad y los hechos, libres de vagar por donde quizá nadie se aventuró ni se aventurará jamás. Esta es una forma de pensar a veces definimos el pensamiento como algo imaginativo y queremos decir mas o menos lo mismo cuando expresamos pensar creativamente

REUNIR Y ORGANIZAR DATOS:

FORMULAR HIPÓTESIS: es un enunciado que se propone como posible solución de problemas.

APLICAR HECHOS Y PRINCIPIOS A NUEVAS SITUACIONES: Esta es una de las formas más comunes de enfatizar la importancia del pensamiento. Esta forma de hacer pensar pone a prueba la capacidad para aplicar hechos y principios a nuevas situaciones, aprendidas en un contexto ahora debemos intentar emplearlas en otro lo cual significa observar relaciones advertir lo que debe ir junto en esta nueva situación discriminar lo que es adecuado y lo que no es.

Dentro de este tema presentamos algunas maneras distintas de subrayar la importancia de la facultad de pensar, en ningún momento se insinúa que se trata de una lista compleja si bien es verdad que en las escuelas se hace uso



UNIVERSIDAD DE CUENCA

frecuente de muchas practicas que hacen pensar así mismo es probablemente cierto que pocos maestros encarecen sistemáticamente su uso constante. Por otro lado en las típicas prácticas escolares es fácil ver que se le da a ellas la misma importancia en le jardín de infantes que en la escuela secundaria. Si intensificamos el empleo de este sistema en los primeros años de la educación del niño, se desarrollará sin duda un tipo de estudiante que será más cauto y sagaz al abrir juicios y sacar conclusiones. Estudiantes que buscarán alternativas y serán receptivos para las suposiciones. Estudiantes que guardan el tesoro de la duda. Serán mentalmente mas abiertos y quizá estarán mejor preparados par cambiar en múltiples niveles y esferas de actividades. Probablemente su visión de la vida será más rica en experiencia y en lugar de mostrarse resistentes a enfrentar los problemas los abordarán con entereza y energía. Cuanto mejor sea la base con tanta mayor rapidez podremos anticipar el florecimiento de un estudio inteligente y comprensivo del hombre y de sus problemas. Subrayar la importancia del pensamiento implica dar un gran paso inicial para el mejoramiento de la condición humana. Desde el comienzo los niños tienen un esquema mental de las cosas, y a ese esquema adaptan la información que reúnen. Sus esquemas son maneras simples -se las podían llamar primitivas- de dar sentido al mundo. Pero los niños no son estáticos sus conocimientos y sus habilidades crecen día a día y naturalmente comienzan a advertir las limitaciones de su manera de pensar. A medida que crecen y se desarrollan cambian y reestructuran su visión del mundo. Tales cambios son siempre graduales y tienen lugar más de una vez a lo largo de la infancia. Piaget -cuyas teorías de psicología evolutiva han ejercido tanta influencia sobre el modo en que concebimos el pensamiento infantil- llamó "egocentrismo" a la incapacidad infantil para ponerse en el lugar del otro. El niño ve las cosas desde su propia perspectiva y no siempre tiene en cuenta otras opiniones. Pero está claro que, así definido el egocentrismo no es exclusivo de los niños pequeños. ¿Cuántas veces no has hablado demasiado de prisa para que pudiera entenderte un extranjero con escaso dominio de tu lengua? Por otro lado, ¿qué decir de los niños de cuatro años que simplifican su lenguaje y elevan el registro de la voz cuando se dirigen a un niño más pequeño o a una muñeca que hace las veces de bebé?. Es claro que el egocentrismo es una cuestión de grados. Todos somos egocéntricos en ocasiones pero en el niño en edad preescolar es más probable que esto sea la regla y no la excepción. Puede que ni siquiera se dé cuenta de que cuando nos sintamos en lados opuestos de la mesa de la cocina él puede mirar por la ventana y tú no. La capacidad de darse cuenta de que otras personas tienen otras opiniones y de que esas opiniones pueden no coincidir con la del propio niño es, probablemente, una labor no sólo ardua sino también esencial incluso hay pruebas de que este desarrollo se corresponde con la capacidad de lectura: el



UNIVERSIDAD DE CUENCA

niño que aprende pronto a tener en cuenta el punto de vista ajeno es probable que lea pronto el que lo aprende más tarde, leerá también más tarde. Si le permites que tenga opiniones y puntos de vista diferentes de los tuyos es más probable que el niño comprenda que también los de los otros hay que tenerlos en cuenta. Supongamos que está ocupado pintando pero hay dejado todos sus bloques desparramados por el suelo. Puedes insistir en que abandone la pintura y recoja los bloques inmediatamente. O puedes pedirle que lo haga tan pronto como termine. En el primer caso no respetas su punto de vista en el segundo si agregas que la próxima vez tendrá que recoger los bloques antes de empezar a pintar porque podrías caerte, también le haces comprender que debe respetar tu opinión. Si prestas atención a su opinión, él aprenderá a prestar atención a la tuya. Si lo ves conmoverse cuando le lees un cuento triste o si viene a abrazarte cuando te ve abatida, tendrás una prueba de que está aprendiendo. “El pensamiento consiste en modificar y reorganizar la información guardada en la memoria con el fin de generar una nueva información” citado por: Garrison Loredó. Psicología pág. 119. 4

¿CÓMO SE INTEGRA EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO?

El lenguaje es un instrumento de comunicación en el cual también se le da nombre a las cosas, y tiene una serie de reglas gramaticales, y juegos del lenguaje en las cuales se observan las diferentes lenguas, entre sí se distinguen por las diferentes reglas gramaticales y forma de nombrar las cosas. El concepto del pensamiento no está tan claro como el del lenguaje en la mayoría de la gente y de los filósofos, unos dicen que es anterior al lenguaje, otros lo contrario, otros que sí forma parte del lenguaje, y un sin fin de combinaciones. Una parte del pensamiento en general es que cuando hablas, te comunicas y para pronunciar esas palabras tienes que pensar, por lo tanto utilizar el pensamiento. Este concepto del pensamiento se divide en dos, uno el pensamiento objetivo y el otro subjetivo. El pensamiento objetivo es cuando a ti te dicen algo y tu piensas en la respuesta de esa pregunta realmente, el mero hecho de pensar en lo que vas hacer es el pensamiento objetivo. El pensamiento subjetivo es cuando dices lo que quieres a alguien, sin tener que ser lo que estas pensando realmente, que te pregunta, pero no le respondes lo que estás pensando objetivamente por lo tanto que no es lo que tu pensamiento objetivo dice sino lo que tu quieres y es tiene que ser diferente al pensamiento objetivo. Por ejemplo cuando a ti te preguntan ¿Cómo estás? Tu contestas bien o mal o cualquier otra cosa según como te encuentres, pero para decirlo has tenido que utilizar el pensamiento objetivo, para poder pronunciarlo porque de no haber sido así entonces no hubieras contestado. Pero si por el contrario no quieres decirle lo que tu pensamiento objetivo dice, en efecto utilizas el pensamiento subjetivo y no le dices lo que piensas



UNIVERSIDAD DE CUENCA

realmente. El lenguaje determina el pensamiento objetivo porque siempre que piensas, aunque estés solo y no te comuniques o cuando te vas a comunicar con alguien hay pensamiento objetivo, por lo tanto si hay lenguaje, hay comunicación, si hay comunicación hay pensamiento y si hay pensamiento, hay pensamiento objetivo. Así que es indudable que el lenguaje determina el pensamiento objetivo. El lenguaje no determina el pensamiento subjetivo puesto que el pensamiento subjetivo es lo que le vas a decir a ese que se ha comunicado contigo, si es distinto a lo que has pensado objetivamente por que tu puedes decirle misa si quieres o decirle el pensamiento objetivo. “A medida que se desarrolla el lenguaje, este se añade a las estructuras cognitivas adquiridas anteriormente y por tanto el lenguaje depende del pensamiento” citado por: Richard D. Gross, Psicología, Ciencia de la Mente y la Conducta, pág. 357. 5 . Si para el polémico Noam Chomsky, el idioma es una especie de computadora que funciona de manera automática, como los procesos de asociación antes de pensar, entonces habría que suponer que el lenguaje está primero. La "teoría reguladora" explica que la acción y el pensamiento dependen de la capacidad lingüística de la persona, en tanto el psicólogo suizo Jean Piaget, cuya teorías cognitivas son ampliamente conocidas, sostiene que el lenguaje es, en gran medida, el producto del desarrollo de la acción y el pensamiento, ya que tanto la palabra como la idea son imágenes observadas y no a la inversa. Empero, no faltan quienes aseveran que durante el desarrollo intelectual del individuo hay una interrelación dialéctica entre el lenguaje y el pensamiento. De modo que responder a la pregunta si primero está el lenguaje o el pensamiento, es lo mismo que responder a la pregunta si primero está el huevo o la gallina.

El problema del pensamiento y el lenguaje es tan antiguo como la propia psicología; sin embargo, la relación entre el lenguaje y el pensamiento es el aspecto que resulta menos estudiado. El análisis atomista y funcional, que dominó la psicología científica a lo largo de la última década, dio lugar a considerar las funciones psíquicas de forma aislada y a elaborar y perfeccionar métodos de investigación psicológica aplicados al estudio de esos procesos aislados y separados entre sí. Por lo anterior, debemos segmentar el complicado conjunto en unidades. Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad. Entonces, una psicología que desee estudiar las unidades complejas tiene que comprender que debe sustituir los métodos de descomposición en elementos por un método de análisis que segmente en unidades. “El gesto y la mímica no son necesariamente expresiones de pensamiento, a menudo solo traducen reflejos emocionales como sucede con los animales. Pero ya en el niño pequeño el gesto y la mímica son aun cuando faltan las expresiones verbales, reacciones que significan el



UNIVERSIDAD DE CUENCA

pensamiento" citado por: Regis Jolivet, Tratado de Filosofía, Psicología II, pág. 378. 6 De cualquier modo, las tres teorías fundamentales que responden a la pregunta de si primero está el lenguaje o el pensamiento se pueden sintetizar así:

La teoría de: el lenguaje está antes que el pensamiento plantea que el idioma influye o determina la capacidad mental (pensamiento). En esta corriente lingüística incide la "gramática generativa" de Noam Chomsky, para quien existe un mecanismo idiomático innato, que hace suponer que el pensamiento se desarrolla como consecuencia del desarrollo idiomático. Por lo tanto, si se considera que el lenguaje es un estado interior del cerebro del hablante, independiente de otros elementos adquiridos del entorno social, entonces es fácil suponer que primero está el lenguaje y después el pensamiento; más todavía, si se parte del criterio de que el lenguaje acelera nuestra actividad teórica, intelectual y nuestras funciones psíquicas superiores (percepción, memoria, pensamiento, etc.)

La teoría de: el pensamiento está antes que el lenguaje sostiene que la capacidad de pensar influye en el idioma. No en vano René Descartes acuñó la frase: "primero pienso, luego existo". Asimismo, muchas actitudes cotidianas se expresan con la frase: "tengo dificultad de decir lo que pienso". Algunos psicolinguistas sostienen que el lenguaje se desarrolla a partir del pensamiento, por cuanto no es casual que se diga. Una psiquis debidamente desarrollada da un idioma efectivo". En esta corriente lingüística esta la llamada "The cognition hypothesis" (La hipótesis cognitiva), cuya teoría se resume en el concepto de que el "pensamiento está antes que el lenguaje". Pero quizás uno de sus mayores representantes sea Jean Piaget, para quien el pensamiento se produce de la acción, y que el lenguaje es una más de las formas de liberar el pensamiento de la acción. Piaget indica que el grado de asimilación del lenguaje por parte del niño, y también el grado de significación y utilidad que reporte el lenguaje a su actividad mental depende hasta cierto punto de las acciones mentales que desempeñe; es decir, que depende de que el niño piense con preconceptos, operaciones concretas u operaciones formales.

La teoría simultánea define que tanto el lenguaje como el pensamiento están ligados entre sí. Esta teoría fue dada a conocer ampliamente por el psicólogo ruso L.S. Vigotsky, quien explicaba que el pensamiento y el lenguaje se desarrollaban en una interrelación dialéctica, aunque considera que las estructuras del habla se convierten en estructuras básicas del pensamiento, así como la conciencia del individuo es primordialmente lingüística, debido al significado que tiene el lenguaje o la actividad lingüística en la realización de las funciones psíquicas superiores del hombre. Asimismo, "El lenguaje está



UNIVERSIDAD DE CUENCA

particularmente ligado al pensamiento. Sin embargo, entre ellos no hay una relación de paralelismo, como frecuentemente consideran los lógicos y lingüistas tratando de encontrar en el pensamiento equivalentes exactos a las unidades lingüísticas y viceversa; al contrario, el pensamiento es lingüístico por su naturaleza, el lenguaje es el instrumento del pensamiento. Lazos no menos fuertes ligan al lenguaje con la memoria. La verdadera memoria humana (intermediadora) más frecuentemente se apoya en el lenguaje que en otras formas de intermediación. En igual medida se realiza la percepción con la ayuda de la actividad lingüística" citado por: Phillppe Muller. Psicología y Ciencias Humanas. Pág. 49 7 El lenguaje y el pensamiento en el niño establece la primacía del pensamiento sobre el lenguaje. El lenguaje es el resultado del desarrollo cognitivo, es un subproducto de la inteligencia. Introduce la noción de "lenguaje egocéntrico" que es previo al lenguaje socializado y fruto de los inicios de la descentración cognitiva. El lenguaje egocéntrico es el lenguaje de los niños que están con otros niños pero, no se están comunicando, hablan para ellos mismos. El pensamiento en su origen y desarrollo es egocéntrico, de ahí, en primer lugar, surge un lenguaje egocéntrico y luego un lenguaje socializado, el lenguaje comunicativo. Así pues, las diversas teorías que pretenden explicar el origen del lenguaje, las funciones del pensamiento y sus operaciones concretas son motivos de controversias entre los estudiosos de estas ramas del conocimiento humano. Cualquier esfuerzo por echar nuevas luces sobre este tema, tan fascinante como explicarse los misterios del universo, es siempre un buen pretexto para volver a estudiar las ciencias que conciernen al lenguaje y el pensamiento de todo ser dotado de capacidad racional y sentido lógico. Según Vigotsky, el habla es muy importante en la formación del pensamiento. "En el principio no fue la palabra sino la acción. La palabra es el fin del desarrollo coronando los hechos." Citado por: Myers. Psicología pág. 323 8. Sostiene que en los niños el pensamiento surge al comienzo, independientemente del lenguaje. Hacia los 2 años de edad las dos curvas del pensamiento y del lenguaje, que han estado separadas se juntan para volverse a separar esta vez con una forma de comportamiento: el pensamiento se hace más verbal y el habla más racional. Vygotsky distingue 2 planos dentro del habla: el interno (semántica), y el externo (fonología). Distingue una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento y una fase preintelectual en el desarrollo del habla.

Para él, los procesos mentales son:

- ✦ Pensamiento no verbal,
- ✦ Habla interna y habla social (se requiere el pensamiento),
- ✦ Habla no intelectual (no se requiere el pensamiento).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- ✦ Vygotsky, por tanto, explica que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan en una interrelación dialéctica, aunque considera que las estructuras del habla se convierten en estructuras básicas del pensamiento, así como que la conciencia del individuo es primordialmente lingüística, debido al significado que tiene el lenguaje o la actividad lingüística en la realización de las funciones psíquicas superiores del hombre.

Por lo general el lenguaje infantil ha sido considerado como una forma de comportamiento predominantemente emocional en esta fase de su desarrollo. Algunas investigaciones sobre las primeras formas de comportamiento social del niño y el inventario de sus reacciones durante el primer año de vida, y sobre las reacciones tempranas del niño a la voz humana; muestran como durante el primer año de vida del niño encontramos un rico desarrollo de la función social del lenguaje, precisamente en su fase preintelectual de desarrollo. El relativamente complejo y rico contacto social del niño da lugar a un desarrollo extraordinariamente temprano de los recursos comunicativos. Se ha constatado la aparición de reacciones simples pero bien definidas del niño a la voz humana ya en su tercera semana de vida (reacciones presociales) y la primera reacción social a la voz humana en el segundo mes. En el momento a partir del cual el lenguaje se hace intelectual y el pensamiento se hace verbal, se reconoce por dos rasgos:

1. Consiste en que el niño en el que se ha producido este cambio comienza a ampliar activamente su vocabulario, su repertorio léxico, preguntando como se llama cada cosa nueva con lo cual aparecen la función simbólica que mencionaré más adelante.
2. Este rasgo es consecuencia del primero, consiste en el aumento extraordinariamente rápido del número de palabras que domina el niño, ampliando más y más su vocabulario.

En cuestión a la relación del lenguaje y el pensamiento, nos encontramos con la génesis de estos dos procesos en cuanto a su filogenia como ontogenia, observando que la filogenia encuentra que el lenguaje y el pensamiento tiene diferentes raíces genéticas, que su desarrollo es independiente y que los antropoides tienen algunas características semejantes al hombre en cuanto a estos dos procesos (el lenguaje y el pensamiento). En cuestión a la ontogenia también destacan las diferentes raíces de pensamiento y el lenguaje, que se encuentra la etapa prelingüística y la preintelectual y que en cierto punto las líneas del pensamiento y el lenguaje se encuentran y surge el pensamiento verbal y el lenguaje intelectual.

1. El pensamiento y el lenguaje tienen diferentes raíces genéticas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

2. El desarrollo del pensamiento y el lenguaje siguen líneas distintas y son independientes uno del otro.
3. La relación entre el pensamiento y el lenguaje no es una magnitud más o menos constante en el transcurso del desarrollo filogenético.
4. Los antropoides manifiestan un intelecto semejante al del hombre en unos aspectos (rudimentos de empleo de instrumentos) y un lenguaje semejante al del hombre en otros (fonética del habla, función emocional y rudimentos de la función social del lenguaje).
5. Los antropoides no manifiestan la relación característica del hombre: la estrecha correspondencia entre el pensamiento y el lenguaje. En el chimpancé uno y otro no guardan ningún tipo de conexión.
6. En la filogenia del pensamiento y el lenguaje, podemos reconocer indiscutiblemente una fase prelingüística en el desarrollo de la inteligencia y una fase preintelectual en el desarrollo del lenguaje.

La aparición del concepto es de gran importancia en tales procesos, ya que el niño aprende que cada objeto tiene su nombre y por lo tanto, aprende a clasificar los objetos según sus características particulares. El lenguaje es el principal vehículo de la interacción e influye decisivamente en el desarrollo de la mente, cuyas funciones pasan a interpretarse como formas sociales. Todo lo que está en nuestra mente estuvo primero en nuestro ámbito social y luego se interiorizó. Hay una cesión de conciencia, la cultura nos cede su conciencia de lo que son las cosas. Lenguaje y pensamiento tienen orígenes distintos y a lo largo del desarrollo se produce una creciente interconexión funcional por la que el pensamiento se hace verbal y el habla racional, reguladora y planificadora de la acción. Aunque el lenguaje tenga que ver con la mente, el pensamiento no se reduce a lenguaje. El lenguaje infantil es inicialmente social, un modo de comunicación con los adultos, exterior en forma y función. Paulatinamente se interioriza y se hace egocéntrico, se interioriza la función que es ya intelectual, se transmiten pensamientos; conservando una forma externa, hasta que finalmente se convierte en pensamiento verbal, el pensamiento que uno concibe



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPITULO II

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN LOS NIÑOS

El pensamiento surge estrechamente ligada a la actividad práctica. Los primeros actos racionales se manifiestan en los primeros contactos del niño con los objetos que tienen a su alrededor cuando despiertan su atención y aunque algunos de ellos no son conscientes supone una generalización de las relaciones y conexiones correspondientes de los objetos y fenómenos reales. Esta generalización al principio aún no es consciente. Una niña de diez meses que se había quemado al tocar una tetera retiraba la mano de todos los objetos brillantes incluso de los espejos. Un niño de un año cuando vio una pequeña herida en la mano de su abuela señalaba la tintura de yodo con la que le habían curado a él un dedo el día anterior. Estas generalizaciones iniciales sirven de base para que los niños resuelvan problemas prácticos utilizando unos u otros medios para alcanzar los fines que se han propuesto. Una niña de un año y un mes puso un taburete para coger unas nueces que había en la mesa, pero no las pudo alcanzar entonces puso una silla y las pudo coger. Un niño de un año y tres meses, no pudo mover del sitio donde estaba un cajón lleno de cosas. Entonces sacó del cajón la mitad de las cosas que contenía y lo cambió de sitio. Todo esto es resultado de las generalizaciones que el niño hace y que se manifiestan en hechos prácticos. El niño piensa al mismo tiempo que actúa. Así es precisamente como realiza toda la actividad analítico – sintética. El análisis y la síntesis lo realizan más frecuentemente en forma de acciones. Al niño de poca edad le es difícil dividir algo en sus partes solamente en forma mental. Igualmente le es difícil unir mentalmente algo en un todo único real de sus partes separadas. Al comparar señala con la mano o con los dedos aquello que él destaca o compara como si ayudara de esta manera a la comparación. Las primeras abstracciones del niño también están inseparablemente ligadas a los actos. Por ejemplo por primera vez se da cuenta de la cantidad de objetos cuando actúa al mismo tiempo con unos cuantos. Estos actos los ejecuta el niño al relacionarse con los adultos y como respuesta a las indicaciones de éstos. En los años de muy poca edad la conexión estrecha entre el pensamiento y los actos se manifiesta en que el objeto de su pensamiento es siempre aquello que está haciendo; ellos no piensan sobre el pasado y sobre el futuro no planean sus actos. Su pensamiento no va más allá de los eslabones más próximos a la actividad que efectúan. Cuando el niño se propone algo inmediatamente lo realiza sin recapacitar sobre la tarea en conjunto. Si se le pregunta qué va hacer (construir, dibujar, modelar,) con frecuencia no puede contestar. Su pensamiento no antecede a las acciones y se desarrolla simultáneamente con el proceso de actividad.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Esto se muestra en los siguientes hechos. A un niño de tres años que no se daba cuenta de que para alcanzar un objeto que estaba alto podía utilizar un palo se le hizo la siguiente pregunta: “¿Para qué saltas? Mejor sería que pensaras en lo que hay que hacer”. “No hace falta pensar hay que alcanzarlo” fue la respuesta que dio. Un hecho de que el niño empiece a hablar tiene una influencia extraordinaria en el desarrollo del pensamiento infantil. Las palabras con que los niños expresan los caracteres generales de las cosas y de los fenómenos reales son fundamentales para que puedan generalizar sus experiencias y asimilar los conocimientos generalizados de otras personas. El lenguaje influye como elemento directo en el desarrollo de todos los procesos psíquicos del niño y sobre todo en sus funciones cognoscitivas. La significación del lenguaje se ve bien en los datos de Luria referentes a dos niños gemelos en los que se observaba un defecto en el desarrollo del lenguaje. Sus condiciones de vida no les permitían relacionarse con otras personas y se relacionaban únicamente entre ellos. Solamente indicaban con gestos aquello que era objeto de sus actividades prácticas. Su lenguaje se reducía a la denominación de objetos y a admiraciones sueltas. En resumen a la edad de cinco años los dos niños aún no eran capaces de organizar un juego con sujeto(es decir, con otro niño) como es característico para los niños de esta edad y no manifestaban actividad productiva y racional; sus operaciones racionales eran reducidísimas: no sabían hacer por ejemplo la clasificación más elemental. La situación cambió radicalmente cuando los dos gemelos empezaron a asistir al jardín de niños en estas nuevas condiciones su lenguaje primitivo resultó insuficiente y apareció la necesidad de utilizar medios más amplios y variados de comunicación verbal; a consecuencia de esto a los tres meses de escolaridad y había grandes cambios en el desarrollo del lenguaje y simultáneamente, de las funciones del pensamiento: apareció el juego con sujeto una actividad productiva y reflexiva y se desarrollaron una porción de operaciones racionales que hasta entonces habían tenido un carácter muy primitivo. Los niños frecuentaban distintos jardines de la infancia. Uno de los niños al que sistemáticamente se le enseñaba a hablar, se desarrolló muchas más rápidamente y esto se manifestaba sobre todo en sus operaciones de pensamiento. Cuando el niño empieza a hablar en primer lugar aprende la significación de las palabras que escucha de los adultos. Sin embargo, a consecuencia de la falta de experiencia y del insuficiente desarrollo del pensamiento la significación que él da a las palabras con frecuencia es muy distinta de la que éstas tienen para los adultos. Un niño de un año y tres meses designaba con la palabra “manzana” las siguientes cosas: la manzana, un huevo de madera roja, un lápiz rojo, las mejillas y cualquier otro objeto redondo. Otro niño de un año y un mes denominaba con la palabra “gatito” los gatos y todos los objetos que eran de piel.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Si en estos casos la significación de las palabras es mucho más amplia que la que tiene para los adultos con frecuencia se da el caso contrario, la reducción del significado de las palabras en los niños. La palabra “mamá”, por ejemplo, para el niño significa solamente su madre. Un niño de trece meses denominaba “va-va” solamente a los perros pequeños, mientras que los perros grandes los denominaba con otra palabra “mu”, igual que a las vacas. Es típico que los niños denominen cada objeto, al principio, solamente con una palabra que no se puede substituir por otra que expresa la generalización de los niños cuando comienzan a denominar un mismo objeto con dos palabras de las cuales una tiene un significado más amplio y la otra más estrecho. Al comienzo todas las muñecas se llaman “lala” pero después cada una de ellas tiene su nombre sin dejar de ser al mismo tiempo “lala” como todas las demás. Esto demuestra que el niño empieza a hacer generalizaciones a distinto nivel y a referir entre sí las representaciones y conceptos según distintos grados de generalización. Los más sencillos se incluyen en otros más amplios que se habían captado antes. Aunque el lenguaje de los adultos dirige el desarrollo mental del niño en su primera infancia la comprensión inicial de las indicaciones descripciones y explicaciones verbales que dan los adultos se encuentra con grandes dificultades. El niño de dos o tres años puede comprender únicamente aquello que se apoya en su experiencia práctica y no puede representarse aquello que se apoya en su experiencia práctica y no puede representarse aquello que le describen con palabras conocidas si no lo ha percibido directamente antes. “El pensamiento infantil está estrechamente conectado con la percepción con la experiencia sensorial directa; esto se manifiesta de una manera más clara cuando menor es el niño. El niño piensa con imágenes objetivas su pensamiento es siempre correcto. Las generalizaciones a que él llega o a que él asimila de los adultos están aún estrechamente ligadas con las fuentes sensoriales de que proceden y que le sirven de punto de apoyo. Esto se ve muy claro cuando se analiza el contenido de los conceptos y se limita a mostrar los objetos y fenómenos que abarca cada uno de ellos” citado por: Smirnov Leontiev. Psicología. Pág. 22. 1 A la pregunta: “¿Qué es una mesa?” no da ninguna definición verbal y únicamente muestra la mesa que hay cerca o recuerda las que ha visto antes. Incluso cuando el niño ya comienza a descubrir el contenido del concepto, al principio solamente muestra los signos exteriores perceptibles de los objetos (grande, pequeño, redondo, rojo, etc.). un poco después él se da cuenta de los actos perceptibles de los objetos (el perro ladra, el caballo lleva una carga) o de los actos que efectúan las personas con un objeto (“mesa”: en ella escriben: “pan”: se come). En todos estos casos descubren en el concepto aquello que ellos perciben directamente.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Los primeros juicios del niño sobre la cantidad de objetos están ligados inseparablemente, con sus cualidades perceptibles y sensoriales como son el tamaño, la forma y su situación en el espacio. Por ejemplo si distintos grupos con igual número de objetos ocupan un espacio desigual el niño considera que tienen mayor cantidad de objetos aquel grupo que ocupa un lugar mayor. Las explicaciones y demostraciones que da el niño demuestra la relación estrecha que para él existe entre lo general y la experiencia sensorial sus explicaciones también tienen un carácter concreto y objetivo reduciéndose a ejemplos de casos únicos que confirman lo que quiere demostrar. Cuando a un niño de tres años le preguntan: “¿Por qué no se puede beber agua sin hervir?” contesta: “Porque Juanito la bebió y se puso enfermo”. Cuando le preguntan: “¿Por qué no se hunde en el agua la pelota?” contesta: “porque yo la tiré al agua una vez y no se hundió”. Es muy característica para la generalización del niño de poca edad la facilidad con que pasa de lo singular a lo general. Un niño de tres años y once meses, al escuchar la frase: “el niño se quedó sin pelo”, pregunta: “¿Entonces, él se hizo médico?”. Al preguntarle a él por qué piensa así el niño contestó: “Yo he visto a un médico”. “La conexión inseparable del pensamiento con la actividad práctica y con la experiencia sensorial de la primera infancia demuestra que en este período el pensamiento tiene un carácter práctico concreto muy marcado.” Citado por: J.L. Rubinstein. Principios de la Psicología General. Pág. 45. 2 El desarrollo ulterior del pensamiento en el periodo preescolar está ligado estrechamente a la ampliación de la experiencia infantil y al conocimiento de la realidad que rodea al niño. Como todas las funciones psíquicas el pensamiento se desarrolla en la actividad a medida que se ejercita en las operaciones racionales. Para esto tiene mucha importancia la ampliación y la profundización de los conocimientos del niño. “En la edad preescolar, la actividad cognoscitiva del niño empieza a salirse de los límites del medio ambiente inmediato, comienza a abarcar un círculo más amplio de fenómenos de la naturaleza y de la vida social, de los que obtiene sus primeros conocimientos por las descripciones y explicaciones verbales de los adultos.” Citado por: V.I. Lenin. Una vez más cerca de los sindicatos Trotski y Bujarin. O. C. Pág. 289. 3 En esta edad comienza a comprender mejor las descripciones explicaciones que se le hacen y puede representarse aquello sobre lo que le hablan si está relacionado con su experiencia sensorial directa. El niño de edad preescolar ya no se interesa sólo por los objetos y fenómenos aislados sino también por las relaciones y conexiones entre éstos. En la edad preescolar hacen muchas preguntas sobre las causas de los fenómenos (“por qué?” “¿Para qué?” “¿De qué?”, etc.) Sobre el origen de las cosas (“¿De qué está hecho esto?”, “¿Quién lo ha hecho?”); juzgan ellos mismos sobre las dependencias causales sobre el fin de los actos humanos, sobre la aplicación y origen de los objetos (“El bote es ligero porque está vacío.” “El conductor del



UNIVERSIDAD DE CUENCA

autobús va de prisa para que la gente no llegue tarde al trabajo”). Las generalizaciones de los niños de edad preescolar empiezan a basarse en algunos signos fundamentales de las cosas y de los fenómenos. Cuando un niño de cinco años separa en grupos las tarjetas con dibujos, pone en grupo el automóvil, el barco, la barca, el tren, el carro, explicando que en todos ellos se puede viajar, aunque por su aspecto exterior tales objetos no sean parecidos. En la edad preescolar sobre sale bastante la capacidad de juzgar, el niño algunas veces puede decidir independientemente alguna cuestión y vencer las dificultades que aparecen para encontrarle respuesta. Una niña de cinco años que vio que una hoja de pino, un cerillo y un palito que se echaron al agua delante de ella no se hundían, explicó esto diciendo que tales objetos son pequeños y ligeros por lo cual flotan en el agua. Cuando le mostraron un alfiler, dijo: “Esto tampoco se hundirá en el agua puesto que es pequeño”. Al ver que el alfiler se hundía cuando lo echaron al agua, la niña se quedó asombrada y al principio intentó usar la astucia diciendo: “El alfiler no es tan pequeño; en el agua crece.” Ulteriormente descubrió la diferencia entre todos estos objetos y cuando se le mostró un clavo pequeño dijo con seguridad: “Ahora no me engañas; a pesar de que es pequeño de todas maneras se hundirá: es el hierro”. Los niños de edad preescolar pueden utilizar algunos conceptos relativamente abstractos en sus comparaciones y en sus juicios. Los hay que pueden mostrar por ejemplo alguna diferencia entre los animales salvajes y los domésticos, entre las plantas y los animales, etc. Cuando los niños preescolares intentan comprender por sí mismos los fenómenos reales es muy frecuente que hagan conclusiones complementarias equivocadas a consecuencia de la falta de conocimientos. Algunas veces relacionan lo que realmente no tienen relación entre sí y otras veces por el contrario separan aquello que en realidad está unido. Para ilustrar estos hechos se puede poner el ejemplo de una conversación con un niño de seis años del psicólogo francés Wallon: “¿De qué son las nubes?” –pregunta al niño. “- De humo” – contesta- “-¿Dónde se forman?” “_en las chimeneas”. “_¿Entonces, si no hay chimeneas no hay nubes?” “_No.” “_¿Qué es la lluvia?” “_Agua.”: “_De dónde sale?” “_Del cielo.” “_¿Cómo llega el agua al cielo?” “_No sé.” “_¿Cómo se sabe que va a llover?” “_Porque son oscuras.” “_¿Qué tienen negro?” “_El humo.” “_¿Porqué llueve cuando las nubes son negras?” “_No sé.” “_¿entonces, las nubes no son agua?” “-No.” Se ve que el niño por falta de conocimiento para explicar el origen de la lluvia, unas veces relaciona el humo con las nubes considerando que las nubes se forman de humo otras se puede ver nada general entre la nubes y el agua, aunque relaciona la lluvia con las nubes para que los juicios sean exactos es indispensable que se tengan conocimientos sobre los objetos que se juzgan. Aunque los niños de edad preescolar piensan no solamente sobre aquello que perciben o hacen directamente en un



UNIVERSIDAD DE CUENCA

momento dado, su pensamiento está estrechamente unido con la percepción sensorial y con la actividad práctica. Para sus juicios, demostraciones y explicaciones se basan en los hechos singulares y en los ejemplos correspondientes a lo que quieren demostrar y explicar y no en los conceptos generales de los que se podrían hacer conclusiones que necesitan. A los niños de edad preescolar algunas veces les es absolutamente indispensable apoyar su pensamiento en la actividad práctica así como en las manipulaciones con objetos y cosas concretas. El niño de esta edad puede resolver un problema sencillo de aritmética si se les dan las cosas concretas de las que él se habla con las cuales puede ejecutar los actos prácticos necesarios para resolverlo (sumas, restas). En la edad preescolar el pensamiento tiene un marcado carácter concreto y objetivo, conservando todavía una conexión muy estrecha con la actividad práctica. Cuando los niños empiezan a estudiar en la escuela hay grandes cambios en el desarrollo del pensamiento. La actividad escolar no solamente amplía el horizonte mental y da muchos conocimientos nuevos sino que además presenta nuevas exigencias al pensamiento y forma los procesos racionales. Los conocimientos que se reciben en la escuela, incluso en los primeros grados están sistematizados. El escolar asimila sistemas de conceptos que reflejan las relaciones y conexiones recíprocas de los objetos y fenómenos reales. Tiene conocimiento las distintas variedades de animales y plantas, de diferentes clases de árboles de las sucesivas épocas del año de objetos y fenómenos de la naturaleza inorgánica. Todo esto lo lleva a clasificar los objetos y fenómenos a estudiar las relaciones mutuas entre los conceptos generales y particulares a estudiar los sistemas de conceptos. La enseñanza en la escuela exige un pensamiento con un fin determinado y supeditado a un problema. El escolar debe encontrar respuesta a la pregunta del maestro y su pensamiento debe conservar una dirección fija dirigida a resolver este problema determinado. Dirigir el pensamiento a un fin determinado no se consigue desde el primer momento. Por ejemplo algunos escolares del primer curso cuando tienen que resolver un problema que exige una acción práctica (dibujar un número de círculos correspondientes al número que se estudia en ese momento) no lo tiene en cuenta, distrayéndose con el dibujo llenan el papel de círculos sin tener en cuenta el número de ellos, la escuela al mismo tiempo que enseña a supeditar el pensamiento a la solución del problema planteado acostumbra a los alumnos a pasar de un problema a otro o de una acción a otra cuando esto es necesario. Así se forma la flexibilidad y movilidad del pensamiento de los escolares que tampoco se consigue de pronto. Es frecuente que el alumno después de haber resuelto un problema por un procedimiento intente resolver los demás de igual manera aunque sean distintos por su contenido y exijan otro medio de solución. Esto es una manifestación de la inercia del pensamiento de los niños que es más marcada



UNIVERSIDAD DE CUENCA

cuanto menor es su edad. Si a los alumnos de los primeros grados se les propone que piensen un problema de aritmética con unas condiciones determinadas corrientemente repiten lo que ya has expuesto otros niños o lo que se les ha dado como ejemplo, pero no son capaces de pensar por sí mismos un nuevo problema. Esto mismo pasa cuando tienen que poner ejemplos a las reglas gramaticales. En la enseñanza primaria los niños conocen gradualmente y asimilan conceptos abstractos pero esto la mayoría de las veces tiene grandes dificultades. Al comienzo de la enseñanza los escolares no pueden hacer caso omiso de los objetos concretos que se generalizan en los conceptos abstractos que deben asimilarse. Los escolares del primer grado, que aprenden a contar con determinados objetos concretos después no pueden hacerlo cuando es necesario contar con otros objetos, por ejemplo el escolar que sabe que 5 cerillos y 3 cerillos son 8 cuando se le pregunta: “¿Cuánto sería 5 lápices y 3 lápices ¿” tiene dificultades para contestar y algunas veces dice : “Será necesario tener los lápices para saber cuántos son.” En la edad escolar primaria los niños van adquiriendo el pensamiento abstracto con mucha lentitud. Su pensamiento está aún estrechamente ligado al conocimiento sensorial, a la apercepción de objetos y fenómenos concretos o de sus representaciones materiales y claras. A pesar de que ya se ha adquirido un gran material verbal y se tiene conceptos abstractos el pensamiento del escolar de los primeros grados sigue siendo práctico y objetivo. “Al escolar de los primeros grados aún le es muy difícil distinguir lo principal y esencial que hay en los objetos y expresarlo verbalmente.” Citado por: C. Marx y F. Engels. Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialistas e idealistas. Obras t 3. Pág. 24. 4. El alumno del primer año puede describir con facilidad una situación que ha observado, retransmitir el contenido concreto de un relato pero le es muy difícil expresar con pocas palabras en forma condensada lo fundamental del texto o crear un título para sus distintas partes. Con frecuencia esto lo puede hacer únicamente después que se representa lo fundamental en una imagen objetiva. La enseñanza primaria influye para que los estudiantes tengan conciencia de sus actos racionales y puedan explicar cómo resuelven los problemas y fundamentan sus actos. Sin embargo esto también se consigue con dificultad y lentitud. Es frecuente que los escolares de los primeros grados resuelvan bien los problemas que se puedan explicar por qué han efectuado unas operaciones y no otras. Para conseguir que el alumno se dé cuenta de sus actos racionales y del fundamento que éstos tienen es necesario un trabajo constante del maestro. Habiendo aprendido unas y otras acciones en unas condiciones y operando con un material determinado cualquiera es frecuente que el escolar no pueda realizar estas mismas acciones en otras condiciones o si cambia el material con que se opera. Por ejemplo, los alumnos del cuarto grado ya



UNIVERSIDAD DE CUENCA

entienden bien el concepto de número entero y saben realizar operaciones sin necesidad de apoyarse en objetos concretos o en actos realizados efectivamente, pero comienzan a tener dificultades importantes cuando estudian el concepto de número quebrado y hacen operaciones con ellos si les falta este apoyo objetivo y de acción. Por esto cuando pasan a estudiar los números quebrados de nuevo vuelven a estos puntos de apoyo. El desarrollo del pensamiento del escolar no es un movimiento regular hacia adelante para toda la actividad racional para las acciones en distintas condiciones y con distinto material. Son muy demostrativos en este sentido los datos de psicólogo suizo Piaget. El encontró que los niños no comprenden que algunas cualidades de los objetos no cambian cuando se manipula con ellos. Por ejemplo si se hacen dos bolas iguales de una masa y después una de ellas se transforma en una torta, resulta que los niños de 7 a 8 años consideran que la cantidad de masa que hay en la bola y en la torta es distinta. Esto mismo ha observado con respecto a otros signos de los objetos. Según Piaget ésta es una de las particularidades más características del pensamiento infantil. Los experimentos de Piaget han demostrado al mismo tiempo que los conceptos de constancia e invariabilidad de estos signos no los adquieren los niños simultáneamente: el concepto de constancia del número de objetos lo adquieren entre los 7 y 8 años, el de constancia del peso entre los 9 y los 10 años y el de conservación del volumen entre los 11 y los 12 años. Este mismo se observa en los fenómenos de paso de las acciones externas con los objetos reales a las acciones internas o mentales (según la terminología de Piaget en el proceso de interiorización de los actos). En los cursos medios y superiores de la escuela la enseñanza tiene exigencias más complicadas para el pensamiento de los escolares lo cual motiva un desarrollo mayor. A partir del 5º grado los escolares comienzan a asimilar sistemáticamente fundamentos científicos, a utilizar sistemas complicados y amplios de conocimiento entre los cuales figuran muchos conceptos abstractos. Los conceptos de los escolares de los grados medios y superiores contienen muchos signos fundamentales y esenciales. Estos alumnos pueden formular definiciones complicadas de los conceptos y diferenciar unos de otros próximos a ellos todo lo cual es objeto del análisis de los juicios especiales que ellos elaboran. Un estudiante del séptimo curso al formular la definición de esclavo (la persona que no tiene nada, ni derechos, ni medios de producción y hace aquello que le ordena el propietario de esclavos) se hace a sí mismo la siguiente pregunta: "el proletario no tiene nada y el esclavo tampoco, pero éste no se puede denominar proletario. El proletario vive en la ciudad no tiene derechos o tiene pocos: el esclavo depende absolutamente del esclavista y el proletario no de todas maneras el proletario tiene derechos no se le puede vender en el mercado mientras que el esclavo se le puede vender. Los escolares de los cursos



UNIVERSIDAD DE CUENCA

medios y superiores tienden a buscar la explicación causal de los fenómenos reales no solamente en las ciencias naturales sino también en las demás ciencias.

Estos alumnos saben fundamentar mejor su juicio no saben demostrar lo exacto o equivocado de unas u otras teorías y hacer generalizaciones más amplias y conclusiones más concretas. Se desarrolla en ellas la consecutividad del pensamiento pueden exponer sus pensamientos con un sistema determinado. Crece la capacidad de crítica hacia unas u otras teorías y la posibilidad de encontrar equivocaciones en las demostraciones, fundamentaciones y consecuencias. El pensamiento se hace más independiente y puede comprender nuevos fenómenos hechos y acontecimientos basándose en los conocimientos anteriores. A este nivel de aprendizaje también se desarrolla el pensamiento creador y se refuerza el pensamiento con un fin determinado; es decir, la actividad racional alguna vez muy complicada y prolongada se puede someter a un problema concreto. Se aprende a hacer acto de conciencia los procesos racionales propios y a someterlos a un análisis crítico y a una valoración. Cambian de una manera esencial las exigencias intelectuales y los intereses cognoscitivos de los escolares. Junto al interés por los hechos por los acontecimientos brillantes y vivos por los objetos concretos que es característico para los escolares de los primeros cursos en los cursos superiores se desarrolla ampliamente el interés por conocer las relaciones mutuas y las conexiones entre los fenómenos reales por saber su interpretación teórica aparece el interés por la teoría. Es natural que estas particularidades del pensamiento se desarrollen poco a poco y son más manifiestas en los cursos superiores. Su desarrollo tiene muchas dificultades y éstas son más marcadas cuánto más joven es el alumno y cuanto más complicada es la realidad que se hace el objeto de conocimiento. Igual que sucede con los escolares de los primeros cursos los de los cursos medios y superiores también utilizan en sus procesos racionales medios y métodos característicos para grados inferiores del desarrollo cuando se encuentran con problemas nuevos y más complicados sobre todo si tienen un carácter más abstracto. Escolares que utilizan en su trabajo habitual métodos de un alto nivel de pensamiento es frecuente que desciendan a niveles muy inferiores cuando el objeto de estudio se complica es nuevo y desconocido o más abstracto. Todo esto exige que el maestro incluso en los cursos superiores dirija la actividad racional de los alumnos y preste una atención especial cuando se resuelven problemas difíciles y complicados.

PERIODOS DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La construcción del pensamiento es una pirámide de cinco elementos. Al llegar a la adolescencia, se está siendo testigo de una evolución, lo cual hace importante recordar los diferentes tipos de pensamiento.

Pensamiento Nocional: Es cada ladrillo de la pirámide (edad promedio: 2-6 años)

Su aprendizaje inicia en la infancia con el manejo de nociones o significados de conjuntos de palabras su producto son aseveraciones conocimientos particulares cosas hechos singulares es binario, es decir como antónimo de bueno/malo, blanco/negro, bonito/feo, día/noche, chico/grande, alto/bajo, si/no etc. El pensamiento nocional es primario y se expresa como una idea simple y utiliza generalmente la frase.v.g. Mama quiero mi leche, voy a jugar, el perro guau, guau, el gato miao, miao.

Pensamiento Conceptual: Es cada fila de ladrillos. (Edad promedio: 7-11 años), etapa el pensamiento del niño permite cuantificar las cosas como:

Hay niños que estudian bastante

Hay otros niños que estudian poco

Hay niños que no estudian.

En esta etapa los niños también aprenden a formar proposiciones y clasificar.v.g.

Ningún niño tiene hábitos de lectura.(exclusión total)

Pocos niños tienen hábitos de lectura (inclusión parcial)

Así mismo en esta etapa el niño piensa formando proposiciones formados a partir de dos o más conceptos. V.g. Todos los perros ladran, es una proposición que está formada por dos conceptos: perro y ladran.

Otro ejemplo: Todos los costeños son muy alegres, es una proposición que está formada por dos conceptos: costeño y alegres.

El pensamiento conceptual presupone que el niño sabe sumar, restar, multiplicar, dividir y sabe leer y escribir por lo menos en el primer estadio para la comunicación oral y escrita. "En la preadolescencia se pasa a relativizar las nociones, apareciendo entonces el pensamiento conceptual siendo su producto



UNIVERSIDAD DE CUENCA

principal las proposiciones las cuales permiten generalizar se forman clases. Los conceptos son el conjunto de características de dichas clases se hacen relaciones y operaciones características y generales. Se inicia la comprensión del ¿Cómo se hace?” DE ZUBIRÍA, Julián (1995) Modelos Pedagógicos Contemporáneos y la Pedagogía Conceptual. En: “El Constructivismo: Teoría, Metodología y Práctica”. Pág. 13-58. 5

Pensamiento Formal: Es cada pared de ladrillos.(Edad promedio: 12-15 años).

Entrada la adolescencia se inicia el pensamiento formal el cual requiere de la capacidad para utilizar varias proposiciones unidas con conectores: Ej. Si... entonces por lo que...Se forman cadenas de razonamientos llevando a su producto final: las deducciones e inducciones. “El adolescente ya puede situarse frente a información científica ante la cual utiliza mecanismos de análisis particulares. Este pensamiento le permite al adolescente obtener conclusiones partiendo de datos producir conocimiento de la información dada. Se inicia la capacidad de prever el futuro cercano.” DE ZUBIRÍA, Miguel (1998) Tratado de Pedagogía Conceptual. Santa Fé de Bogotá. Pág. 149 6

Pensamiento Categorical: Es la totalidad de la pirámide.(mayores de 15 años).

Posteriormente se adquiere el pensamiento categorial, el cual es la forma más elevada de pensamiento debe dominarse al final de la adolescencia aunque no es utilizada inclusive por muchos adultos. En este pensamiento las nociones, los conceptos y las proposiciones adquiridas se convierten en complejas redes multidimensionales las cuales son las bases de los paradigmas uní o multidisciplinarios. Su producto principal es el manejo de micro teorías que integran las diferentes proposiciones permitiendo la comprensión de mensajes complejos. Su formación requiere de actividades que fomenten: la resolución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo. Posiblemente estas sean las características de un adolescente que se escoja como líder de un grupo de promoción de la salud. Se inicia la adquisición de la capacidad para prever el futuro lejano

TEORÍAS PSICOLÓGICAS SOBRE EL PENSAMIENTO

La psicología del pensamiento fue elaborada especialmente en el siglo XX. La psicología asociativa que predominaba hasta entonces partía de la tesis de que todos los procesos psíquicos discurren según las leyes asociativas y que todas las formas de la conciencia consisten en elementales interpretaciones sensibles apoyadas en las asociaciones en complejos más o menos complicados. Por ello los representantes de la psicología asociativa no



UNIVERSIDAD DE CUENCA

creyeron necesario examinar de forma especial al pensamiento. En realidad lo construyeron con las premisas de su teoría. El concepto se identificó con la representación y se consideró como un complejo vinculado asociativamente de símbolos el juicio se consideró como una asociación de representaciones la conclusión como asociación de dos juicios que le sirven de premisas con un tercero que se deduce de ello como conclusión. Esta interpretación se atribuye a Hume y predominaba aún a finales del siglo XIX La teoría asociativa atribuye el contenido del pensamiento a los elementos sensibles de la sensación y las normas de su desarrollo a las leyes de la asociación. Ambas tesis no son concluyentes. El pensamiento posee su contenido específico cualitativo y sus leyes de desarrollo específicas cualitativas. El contenido específico del pensamiento se expresa en conceptos pero el concepto no se puede atribuir jamás a un simple complejo de sensaciones o representaciones asociativamente vinculadas. Tampoco las normas del desarrollo del proceso intelectual pueden ser atribuidas a vinculaciones asociativas y a leyes que determinen el desarrollo de los procesos asociativos (como, por ejemplo las leyes de la asociación a base de una contigüidad espacial y temporal). La primera divergencia esencial entre el proceso mental y el proceso asociativo consiste en que el primero viene regulado más o menos adecuadamente por las vinculaciones de su contenido objetivos reflejadas en la conciencia el proceso asociativo en cambio viene dirigido casi siempre por la vinculaciones inconscientes a base de la contigüidad espacial y temporal como suelen producirse entre las impresiones subjetivas más o menos casuales destinadas a un determinado sujeto. En todo individuo se forman tales asociaciones según en qué relaciones son percibidas por éste las diferentes impresiones y ello independientemente de hasta qué punto son esenciales estas relaciones para los objetos mismos. Por ello las vinculaciones asociativas forman todavía u nivel comparativamente imperfecto del conocimiento. En ellas se reflejan estas vinculaciones esenciales sólo de un modo general pero en cada caso individual la asociación es causal. En el proceso asociativo el sujeto mismo no deviene consciente de las vinculaciones y relaciones que determinan el desarrollo de aquel proceso como vinculaciones de su contenido objetivo. De ahí que el contenido del proceso sea subjetivo en el aspecto cognoscitivo, mientras que su desarrollo es automático independiente del sujeto. El sujeto no regula este desarrollo. En el proceso asociativo discurre una serie de representaciones subjetivas que son independientes del sujeto. Este proceso no es orientado. Toda representación puede producir con ayuda de la asociación cualquiera de las representaciones que son espacial o temporalmente en su aparición y por regla general hay muchas de estas representaciones. Cada una de estas representaciones es por su parte un punto de partida para otras asociaciones que discurren hacia



UNIVERSIDAD DE CUENCA

diferentes lados. Así la conexión basada en la asociación entre la representación inicial y la representación subsiguiente no es terminante. El proceso no está orientado; no actúa ningún factor regularizador que le oriente. Uno de estos procesos es por ejemplo la aparición de fragmentos de pensamientos que aparecen casualmente y desaparecen inmediatamente hacia diferentes lados cuando después de un trabajo mental que exigía una concentrada atención y dedicación a un objeto o un problema “desconectamos” y, debido al cansancio permitimos a nuestros “pensamientos” que divaguen y se deshagan en sueños causales. Pero incluso en tales sueños o divagaciones hay todavía más orientación que en una simple cadena de asociaciones. Con respecto al proceso mental, tal vez fuese posible a base de este mecanismo asociativo explicar los casos de “distracción” donde se introduce repentinamente en el ordenado curso de las operaciones mentales por casual asociación una imagen que distrae al pensamiento de su trayectoria de su curso normal y ordenado. El carácter del desarrollo de los elementales procesos asociativos y de los superiores procesos mentales es tan fundamentalmente distinto que la atribución de estos últimos a los primeros sería completamente inexacta. Para poder explicar el carácter “orientado” del proceso mental, la teoría de la asociación intentan de acuerdo con su interpretación fundamental según la cual todos los procesos mentales tienen un carácter reproductivo recurrir además de a la asociación también a la perseverancia (Müller). La perseverancia se manifiesta en la tendencia de las representaciones a conservarse penetrando cada vez de nuevo en el curso de nuestra vida representativa. De esta manera cualquier motivo persigue algunas veces de forma importuna a un individuo. Una forma patológica extrema de la perseverancia son las llamadas obsesiones. El intento de poner a discusión las tendencias perseverativas para explicar la orientación del pensamiento halló su cara expresión en la tesis de Ebbinghaus: El pensamiento ordenado puede decirse que es un intermedio entre la fuga de ideas y las obsesiones. El pensamiento sería por tanto la actuación conjunta o yuxtapuesta de dos estadios patológicos esto es una prueba de la extrema desigualdad entre el carácter del pensamiento y las premisas de esta teoría con la que se creyó poder explicar el mismo. A la reducción de lo lógico a lo sensible tal como lo defiende la psicología de la asociación sensualista opuesto la escuela de Würzburgo que se había propuesto como tarea especial el estudio de la psicología del pensamiento la separación racionalista e idealista de lo lógico y de lo sensible. Los representantes de la escuela de Würzburgo que junto con el investigador francés Binet empezaron con la sistemática investigación de la psicología del pensamiento, defendieron, en oposición al sensualismo de la psicología asociativa ante todo la tesis de que el pensamiento poseía su contenido específico que no podía ser atribuido al contenido intuitivo –



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ilustrativo de las sensaciones y percepciones pero vincularon esta correcta tesis con una errónea separación entre ambas a la sensación “pura” se contrapuso el pensamiento “puro” entre ambos se comprobó solamente la contraposición extrema sin que se reconociese su unidad. De esta manera la escuela de Würzburgo llegó a una incorrecta interpretación de las relaciones existentes entre el pensamiento y la intuición sensible. En oposición al subjetivismo de la psicología asociativa, que atribuyó el proceso mental a una simple asociación de ideas subjetivas la escuela de Würzburgo que se apoyó en el concepto de la intención que provenía de Brentano y de Husserl defendió la tesis de la orientación objetiva del pensamiento haciendo hincapié en la significación del objeto dentro del proceso mental pero como sea que el pensamiento de acuerdo con aquella filosofía idealista de la cual surgió la escuela de Würzburgo se contrapuso sólo externamente a todo el contenido sensible de la realidad la orientación del pensamiento sobre el objeto (la intención) se convirtió en un acto “puro” (como variante del *actus purus* de la filosofía escolástica) en una actividad mística independiente de todo contenido. Este pensamiento “puro” se refiere a objetos ideales cuyo contenido ideal mismo se muestra como trascendental para el pensamiento. De la correcta tesis de la vinculación interna del pensamiento con el objeto independiente del mismo surgió la falsa concepción metafísica de una actividad “pura” sin contenido a la cual se contraponen las ideas trascendentes. En contraste con la interpretación mecanicista de la teoría asociativa que atribuye los procesos mentales a una concatenación mecánica externa de ideas, los representantes de la escuela de Würzburgo hicieron hincapié en el carácter ordenador y orientador del pensamiento y lo remitieron al significado de la “tarea” en el proceso mental pero la escuela de Würzburgo opuso a la interpretación mecanicista del pensamiento la concepción teleológica de las tendencias determinantes (Ach) la cual partiendo del problema a resolver conduce a los procesos asociativos a la correspondiente finalidad. En lugar de descubrir las esenciales peculiaridades internas del pensamiento, que lo hacen apropiado para la solución de los problemas (que no pueden ser resueltos por los procesos asociativo mecánico) atribuyen al problema la aptitud de la autorrealización. En el esfuerzo de vencer esta interpretación teleológica y de explicar realmente el curso del proceso mental Selz defendió en sus investigaciones sobre el pensamiento la tesis correcta de que el pensamiento “productivo” no estaba constituido por una constelación de ideas parciales o individuales que se ponen en movimiento mediante diferentes tendencias reproductivas y determinantes sino que se forma cuando se desarrollan operaciones específicas, que sirve de métodos para la resolución de determinados problemas o tareas. El desarrollo del proceso mental depende de la relación recíproca entre el problema y el enfoque de su solución y esas



UNIVERSIDAD DE CUENCA

operaciones intelectuales que están actualizadas por el problema. En la determinación de esta fundamental relación recíproca Selz recurre, sin embargo a la posición puramente mecanicista; el enfoque a la postura con respecto a la solución del problema es considerado como un estímulo, el cual, como reacción, es causa de las corrientes operaciones. El pensamiento se muestra, pues, así como “un sistema de nexos reflexiones” que en su estructura son afines a complicados reflejos (reflejos en cadena) . Selz demuestra en primer lugar que el acto del pensar es una operación que no se puede atribuir a una concatenación mecánica de asociaciones pero que a su vez encadena las operaciones en sí a las relaciones reflexoides que son totalmente inadecuadas al carácter del pensamiento pero que en lugar de ello son tanto externa como mecánicamente como las relaciones asociativas. Durante el tiempo su existencia, la escuela de Würzburgo, tuvo un significativo desarrollo. Se empezó con la tesis del carácter no intuitivo del pensamiento (Külpe Watt, Bühler, en sus obras primitivas). Los representantes de esta escuela (Bühler en sus obras posteriores, Selz) expusieron entonces haciendo especial hincapié en ella la función de la componente intuitiva en el proceso mental. Pero con ello se intelectualizó totalmente la intuición. Las ideas intuitivas se convirtieron en meros medios plásticos del pensamiento sin ninguna base sensible autónoma de esta manera se llevó a la práctica el principio de la intelectualización en una forma nueva. Un desarrollo análogo se produjo en la escuela de Würzburgo con respecto a la relación recíproca del pensamiento y del lenguaje. Primeramente (por ejemplo en Külpe) se consideró al pensamiento como totalmente independiente del lenguaje es decir como si aquél no se produjese en éste sino que por el lenguaje apareciese hacia afuera como si el pensamiento hubiese alcanzado independientemente del lenguaje un estado perfecto. Pero luego se transformó el pensamiento y la formación del concepto (en Ach) en la solución del problema debido a la introducción de un símbolo lingüístico de comprensión formal. Esta última postura, que hace de un símbolo en sí absurdo un demiurgo (creador) del pensamiento, fue, a pesar de su evidente contraposición u oposición por su carácter sólo el reverso de la medalla de aquella postura inicial que separó el pensamiento y el lenguaje. Partiendo de un crítica a Selz Koffka intentó crear una teoría del pensamiento `partiendo de la postura de la psicología de la forma. En contraposición a los representantes de la escuela de Würzburgo que querían demostrar que las relaciones formaban el esencial contenido del pensamiento es decir que no se puede atribuir al contenido intuitivo de cada uno de los factores entre los cuales existen estas relaciones (Grünbaum) quiere atribuir Koffka estas relaciones totalmente a la estructuración del contenido intuitivo. La tesis principal de su teoría del pensamiento estriba en que el pensamiento no es el empleo de las relaciones, sino una transformación



UNIVERSIDAD DE CUENCA

de la estructura de las situaciones intuitivas. La posición inicial en la cual se produce este problema es en su contenido intuitivo un campo muy inestable de fenómenos en el cual se encuentran, por decirlo así lugares incompletos. Por siguiente se produce una tensión en la situación problemática que produce el paso de la inestable situación intuitiva en otra. Por una serie de sucesiones de tales pasos se llega a una reforma (recentralización, según Wertheimer) de la estructura del primitivo contenido intuitivo, a continuación de lo cual el problema queda resuelto. El problema se resuelve sencillamente por el hecho de que al final de proceso vemos el contenido de la posición inicial de otra manera que al principio. La contraposición a la psicología del pensamiento de la escuela Würzburgo que separó el pensamiento de la intuición sensible, Koffka con ayuda del principio de la estructura, intentó derivar el pensamiento del contenido intuitivo como ya la había hecho la psicología asociativa. Este ensayo sin embargo no tiene en cuenta el carácter específico del pensamiento. Koffka hace hincapié en que su teoría a diferencia de la teoría idealista de los de la escuela de Würzburgo, según la cual el pensamiento consta de operaciones del sujeto, relega el punto de gravedad de los procesos mentales completamente del sujeto al "objeto fenomenal". Pero, en esencia, es una absorción mecanicista del sujeto por el objeto, esta concepción sin embargo es a la vez manifiestamente subjetivista, debido a que el objeto sobre el cual se pone el punto de gravedad de los procesos mentales es precisamente un objeto "fenoménico", es decir un contenido intuitivo de la conciencia. No se tienen en cuenta en esto la relación de este contenido con respecto al objeto independiente de aquél. Así Koffka considera equivocado explicar los ensayos de Grünbaum que demostraron que se pueden percibir dos figuras iguales de dos figuras, sin darse cuenta de esta igualdad (y que asimismo se puede reconocer la igualdad de dos figuras sin saber exactamente de qué figuras se trata), de modo que primeramente se perciben dos figuras sin que se devenguen consciente de su igualdad, y darnos cuenta sólo después de la igualdad de estas figuras. En su opinión se perciben sencillamente en primer lugar dos figuras y luego dos figuras iguales no se nos habían dado unos y los mismos objetos y las relaciones existentes entre ellos sino que los objetos mismos eran distintos en el primer y segundo casos. El objeto se identifica en este caso claramente con el contenido intuitivo del conocimiento que cambia de caso en caso y este contenido consciente es en sí independiente de la relación o referencia con el objeto que le es idéntico. Sin embargo, la identidad de la referencia al objeto con diferente contenido intuitivo es una premisa esencial del pensamiento sin ella el pensamiento es imposible. En realidad, esa transición de un "campo fenoménico" de una situación intuitiva a otra a la cual Koffka quiere atribuir el proceso del pensamiento no conduce en absoluto a la solución del problema que ha surgido en la primera situación a este fin



UNIVERSIDAD DE CUENCA

basta la sustitución del punto de partida por la situación final. Para que la situación final pueda convertirse en solución del problema que se formó en la situación inicial el contenido de la situación final debe vincularse con el de la situación inicial y poner en relación el contenido de ambos con respecto a uno y el mismo objeto. Sólo en estas condiciones, que Koffka rechazó podría devenir consciente la solución. De ese paso de una situación intuitiva a otra de la que habla Koffka puede decirse que al pasar de una situación inicial problemática a otra que nos hemos apartado en el mejor de los casos del problema quitándonoslo de encima pero no lo hemos resuelto de ninguna manera. La doble atribución tanto del objeto como de la operación del sujeto a la estructura del contenido consciente inmediatamente dado elimina las premisas fundamentales del acto mental. "El pensamiento por tanto no puede ser atribuido ni mucho menos a una transformación de estructuras fenoménicas como tampoco a la asociación de ideas." Citado por: DÍAZ, José (1999) Hacia un nuevo Paradigma Pedagógico. Pág. 127. 7

TIPOS DE PENSAMIENTO

La psicología se ha difundido la siguiente clasificación: sencilla y en cierta medida, condicionada, de los tipos de pensamiento:

1.- Efectivo, 2. Figurativo, 3.- Pensamiento abstracto (teórico)

EL PENSAMIENTO EFECTIVO: Es el proceso de desarrollo histórico, los seres humanos resolvieron los problemas que se les presentaban primero en el plano de la actividad práctica y sólo después de ella se desprendió la actividad teórica. Por ejemplo, al comienzo nuestros lejanos antepasados aprendieron a medir la tierra en forma práctica (con pasos etc.) y sólo después , a base de los conocimientos , reunidos en el transcurso de la actividad práctica, surgió y se desarrollo paulatinamente la geometría como ciencia teórica específica. La actividad práctica y teórica están indisolublemente ligadas. "La producción de la ideas, las representaciones y la conciencia aparece, al principio, directamente entrelazada con la actividad material." citado por: I. M. Sechenov. Obras Filosóficas y Psicológicas escogidas. Pág. 157. 8 Esto significa que lo primario es precisamente la actividad práctica y no la actividad teórica pura. Sólo a medida que se desarrolla la primera, de ella se desprende, en calidad de relativamente autónoma, la actividad racional teórica. No sólo en el desarrollo histórico de toda la humanidad, sino también en el proceso de desarrollo psíquico de cada niño la inicial es la actividad práctica y no la actividad teórica pura. Dentro de la actividad práctica se desarrolla al comienzo el pensamiento infantil. En edad preescolar (hasta los tres años inclusiva), el pensamiento es esencialmente efectivo. El niño analiza y sintetiza



UNIVERSIDAD DE CUENCA

los objetos de conocimiento a medida que los va clasificando, dividiendo, y nuevamente uniendo con las manos, correlaciona, vincula un objeto con otro durante la percepción de éstos que se produce en un momento dado. Los niños curiosos a menudo rompen sus juguetes para saber “qué es lo que tiene dentro”

EL PENSAMIENTO FIGURATIVO: En su forma más sencilla, el pensamiento figurativo surge preferentemente entre los párvulos, o sea, a la edad de 4 a 7 años. A pesar de que el vínculo pensamiento – actividad práctica se mantiene, ya no es tan estrecho y directo. En el proceso de análisis y síntesis del objeto cognoscitivo, el niño no siempre “toca” con la mano el objeto que le ha producido interés. En muchos casos se hace innecesaria la manipulación (“operación”) sistemática práctica del objeto pero en todos los casos es necesario percibir con claridad y representar evidentemente este objeto. Dicho de otra manera, los párvulos piensan sólo con imágenes y no dominan aún los conceptos (en el sentido escrito). La ausencia de conceptos en los párvulos se descubre claramente en experimentos del psicólogo suizo J. Piaget, como los siguientes. A niños aproximadamente de 7 años se les muestra dos bolitas exactamente iguales y del mismo volumen. Estas bolitas están hechas de masa. Cada niño mira atentamente los dos objetos expuestos y dice que son iguales. Luego, delante de los sujetos experimentales, transforman una de las bolitas en una torta, o sea, los niños han visto que a esta bolita aplastada no se le ha agregado mas poco de masa, sino que, sencillamente han cambiado su forma. Pero los sujetos consideran que la cantidad de masa es mayor en la torta. Lo que pasa es que en los niños el pensamiento figurativo aún está sometido directa y completamente a su percepción, y por esto no pueden todavía abstraerse con la ayuda de los conceptos de aquellas propiedades del objeto observado que está más a la vista. Pensando en esta torta, la miran y ven que ocupa más lugar (más espacio) que la bolita en la masa. Su pensamiento, producido bajo la forma de imágenes, los lleva a la conclusión (guiándose por la percepción) que en la torta hay más masa que en la bolita.

PENSAMIENTO ABSTRACTO: El pensamiento abstracto se desarrolla en los niños, de edad escolar al comienzo en sus formas más sencillas sobre la base de la experiencia práctica y sensorial. El pensamiento se expresa ahora no solo bajo la forma de acciones prácticas y no sólo bajo la forma de imágenes (percepciones y representaciones), sino, ante todo, en forma de conceptos y razonamientos abstractos. La asimilación de conceptos en el proceso de estudio de los fundamentos de diversas ciencias – matemática, física, historia, etc. – tiene enorme importancia para el desarrollo intelectual del niño. “La formación y asimilación de conceptos matemáticos y geográficos, físicos, biológicos y de muchos otros en el proceso de enseñanza escolar ha sido



UNIVERSIDAD DE CUENCA

objeto de múltiples investigaciones en las que se estudia detalladamente cuál es la característica de los conceptos, con cuál secuencia y en qué condiciones son asimiladas por el alumno. Al término de la enseñanza escolar, al niño se le forma, en mayor o menor grado, un sistema de conceptos. El niño empieza a operar no sólo con conceptos aislados (por ejemplo "peso específico", "mamífero", "realismo crítico", etc.) sino con clases o sistemas completos de conceptos (por ejemplo, "sistema de conceptos geométricos")." Citado por: F.N. Shemiakin. Desarrollo del Pensamiento en la vida del niño. Tomo II. Pág. 299.9 Ya hemos visto que incluso el pensamiento más abstracto que supera ampliamente los márgenes del conocimiento sensorial no se desliga nunca completamente de las sensaciones, percepciones y representaciones. Este vínculo indisoluble de la actividad intelectual y el conocimiento sensorial tiene significado todavía mayor en el proceso de formación de conceptos del escolar. El pensamiento figurativo juega doble papel en el proceso de desarrollo de conceptos en el escolar. Por una parte, facilita este proceso. En las etapas iniciales de desarrollo de la idea al niño le es más fácil operar con material sensorial – concreto. Por ejemplo muchos conceptos históricos ("boyardo", plebeyo". Etc.) Se asimilan más sólidamente a base de las correspondientes ilustraciones, cuadros y dibujos de la literatura. Etc. Pero por otro parte, no todo pensamiento figurativo, y no en cualquier condición crea premisas favorables para el pensamiento abstracto del escolar. Una cantidad excesiva de detalles vistosos, concreto – sensoriales en el material didáctico y en las ilustraciones puede abstraer la atención de las propiedades fundamentales, esenciales del objeto del conocimiento. De esta manera se dificulta el análisis y la generalización de estas características más esenciales. Por ejemplo, muchos alumnos de 6º grado resuelven con mayor facilidad problemas físicos "abstractos" sobre el tema "Presión" que problemas del mismo tema, pero con gran cantidad de detalles concreto – sensoriales. Las dependencias básicas esenciales existentes entre fenómenos físicos y otros fenómenos se enmascaran, se encubren tras las propiedades físicas de los objetos (por ejemplo, en un modelo concreto – sensorial de una excavadora no es fácil identificar y abstraer de inmediato el principio de la palanca). Por esto en cada caso concreto en el que se utilice material didáctico, ilustraciones, dibujos, esquemas, etc. Es necesario mantener una correlación determinada entre los componentes concreto – sensorial y abstracto. "El desarrollo del pensamiento abstracto en el escolar durante el proceso de asimilación de conceptos, no significa en modo alguno, que el pensamiento efectivo y figurativo dejan de desarrollarse o desaparecen por completo." Citado por: A. Makeenko. Obras t V. Pág. 74. 10. Por el contrario estas formas primarias e iniciales de la actividad intelectual siguen cambiando y perfeccionándose desarrollándose junto al pensamiento abstracto y bajo su influencia. Todos los tipos y formas



UNIVERSIDAD DE CUENCA

de actividad intelectual se desarrollan constantemente – en mayor o menor grado – no sólo en los niños sino también en los adultos. Por ejemplo los técnicos, ingenieros y constructores tiene altamente perfeccionado el pensamiento efectivo; los escritores el figurativo (concreto – sensorial), etc.

En conclusión los primeros seis años de vida del niño sobre todo los primeros tres son básicos en el desarrollo de todas las etapas de la personalidad en formación entre ellos el pensamiento. El pensamiento infantil en especial el que tiene lugar en el período de la primera infancia ha sido objeto de múltiples investigaciones dirigidas por un lado al esclarecimiento de las principales regularidades de este proceso en esta etapa del desarrollo y al conocimiento de los componentes estructurales del acto intelectual y por otro, al análisis de las operaciones y procedimientos que se utilizan en el proceso de solución de problemas cognoscitivos en la formación de conceptos. Es decir, ya en el umbral de la infancia temprana en el infante surgen acciones que se pueden considerar como manifestaciones del pensamiento, que tienen como base las acciones prácticas que realiza con los objetos las cuales requieren tomar en cuenta los vínculos y nexos aún sencillos que existen o se establecen entre los propios objetos y sus propiedades. Además se dice que el pensamiento que se realiza mediante acciones de orientación externa se denomina pensamiento en acción y es característico de estas primeras edades. En el desarrollo del pensamiento infantil ocupa un lugar destacado la formación de generalizaciones la unión mental de objetos y acciones que representan los mismos rasgos. Estas generalizaciones surgen primero durante la acción y luego se fijan en la palabra. Al final de la edad temprana se pasa de la solución de problemas que exigen el establecimiento de relaciones entre los objetos con ayuda de acciones externas a su solución en el plano mental mediante acciones elementales de pensamiento utilizando imágenes, representaciones. Si bien es cierto que el pensamiento representativo o en imágenes, característico de la etapa de la primera infancia mediana y mayor exige que los niños al solucionar una tarea o enfrentar un problema se representen mediante imágenes las acciones reales con los objetos y sus resultados es decir que actúen con las imágenes o representaciones aproximadamente del mismo modo que lo harían con los objetos reales. Tiene también una gran significación durante estas edades el dominio de la capacidad de operar con imágenes y representaciones de la realidad aunque estas no constituyan modelos; la flexibilidad y movilidad que estas imágenes alcanzan permiten representar los objetos y sus partes en distintas posiciones. Las posibilidades de operar con imágenes de transformarlas mentalmente así como la de construir y utilizar modelos a pesar de que constituyen formas idóneas del pensamiento en la primera infancia mayor, que propician que los niños asimilen



UNIVERSIDAD DE CUENCA

y comprendan las relaciones y dependencias esenciales entre los objetos y fenómenos de la realidad, no obstante permanecen en el marco de las representaciones, las imágenes y presentan limitaciones cuando surgen ante ellos tareas y situaciones polémicas que requieren para su solución distinguir propiedades nexos y relaciones que no son posibles de representar visualmente en forma de imágenes. Además de todo lo anterior expuesto nos brindan la solución de estos problemas requiere del establecimiento de relaciones ya no con la ayuda de imágenes, representaciones o modelos sino con la participación de acciones de pensamiento lógico. Las premisas del pensamiento lógico comienzan a surgir a finales de la edad temprana, cuando empieza a formarse en los pequeños la función simbólica de la conciencia, que les permite comprender que un objeto puede ser representado por otro, por un dibujo o por una palabra. Sin embargo, la palabra y las restantes formas simbólicas permanecen por largo tiempo fuera de su alcance para que puedan resolver tareas del pensamiento por sí mismos. Las palabras que emplean los niños incluso en el período en que el niño y la niña las utilizan solo para acompañar sus acciones y no para preverlas contribuyen a que estos tomen conciencia del curso de desarrollo y de los resultados de la acción, de los errores y las dificultades que surjan y que ayudan a encontrar la vía para la superación de estos. Aumenta aún más el papel que juega el pensamiento en el período en que los infantes adquieren la función planificadora. Aquí se podrá decir en el más amplio sentido de la palabra que el niño, «piensa en voz alta». Aun así para que la palabra se comience a utilizar como una forma de pensamiento que permita resolver tareas intelectuales sin necesidad de utilizar imágenes los educandos deben asimilar los conceptos elaborados por la humanidad es decir los conocimientos acerca de los rasgos generales y esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad fijados mediante las palabras. La significación que adquieren las palabras que asimilan solo se va acercando lentamente a la significación que les atribuyen los adultos. Mientras su pensamiento permanezca siendo por imágenes sus palabras expresarán las representaciones acerca de los objetos, acciones, propiedades y relaciones que vengan dados por la significación de la palabra. El pensamiento por imágenes es necesario para todo tipo de creación es parte constitutiva de la intuición de la cual no puede prescindir la investigación científica



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPITULO III

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO ATRAVES DEL LENGUAJE PARA NIÑOS DE PREESCOLAR

OBSERVAR: Al indicarles a los niños que hagan observaciones, en cierto sentido les pedimos que obtengan informaciones de múltiples maneras, el cuando el maestro planea prácticas de observación, busca esas tareas que permiten que el alumno repare, note y describa, las que incluyen también observar y describir, objetos, condiciones, sucesos, detalles pertinentes, etc. Se ayuda al niño a determinar bien las diferencias entre lo que observa realmente y lo que supone. El maestro por ejemplo, podría pedirles que reparen en lo que él está haciendo y entonces describirlo, si se incorpora de su silla, va hasta la ventana y la cierra – y el alumno cuenta que se levantó de la silla, que caminó hasta la ventana y que la cerró porque tenía frío- el maestro le hará ver que acaba de hacer una suposición, formulándole hábiles preguntas de este tenor: “¿Cómo sabías que yo tenía frío?”. O bien: “¿Por qué otras razones podía yo haber cerrado la ventana?” De este modo, el educando comprenderá la diferencia entre lo que realmente vio y lo que supuso que había visto. Pero no todas las observaciones tienen el por qué ser visuales, algunas implican escuchar, tocar, sentir, gustar bien, oler. En cada caso, a los niños se les hace comprender las diferencias existentes entre los que realmente observaron y las posibles suposiciones hechas durante la observación. (Véanse las páginas 30 y 31 para una descripción más detallada de esta práctica). La siguiente lista de prácticas de observación la sugerimos para escolares con una capacidad mínima en materia de lectura.

- De acuerdo con la estructura que el autor a impuesto, en las secciones que siguen se reiteran los conceptos de la introducción teórica para las actividades de los diversos niveles [E]
- 1. Mostrar una foto de una revista o libro, pedir a los niños que nombren todas las cosas que ven.
- 2. Mostrar la foto de una persona, pedir que la describan.
- 3. Mostrar la foto de un animal. Pedir que la describan.
- 4. Mostrar una lámina de algo que ha ocurrido. Pedir que lo cuenten.
- 5. Indicar a los niños que miren el aula. Pedirles que describan lo visto.
- 6. Pedirles a los niños que miren hacia afuera . que describan lo que ven.
- 7. Hacer que observen el tiempo a cada hora durante un día. Solicitarles que cuenten lo que han podido ver.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

8. Mostrarles la foto de alguien trabajando y que describan el trabajo en cuestión. Pedirles que describan las herramientas o el equipo que necesita para su labor.
9. Mostrarles una foto con varios detalles pequeños. Pedirles que indiquen lo que han visto.
10. Si la clase tiene un animalito mascota que observen su conducta durante un tiempo especificado y que la describan
11. Pedir que observen y que describan cómo se cuida a un animalito mascota.
12. Plantar semillas. Que los niños observen diariamente lo que ven y que lo describan.
13. Indicarles que observen y describan el cuidado de las plantas.
14. Colocar una cebolla(o una patata, un poroto, patata dulce u otro vegetal) en agua. Que los alumnos observen describan diariamente lo que pueden ver.
15. Visitar la sala de video de la escuela. Que describan lo que pueden ver y oír. ¿Qué huelen allí?
16. Visitar la oficina del director (o de la enfermera o del vicedirector) que describan lo que ven y oyen.
17. Dar una vuelta alrededor de la escuela (adentro, afuera). Que los niños describan esas experiencias.
18. Durante un paseo alrededor del edificio de la escuela. (vuelta que habría que repetir todos los meses los niños podrían observar y reparar en las diferencias (si las hay) provocados por las condiciones climáticas estacionales.
19. Pedirles que observen cómo la madre prepara la comida (o cómo hornea una torta) y que lo describan.
20. Solicitarles que digan lo que vieron en su camino a la escuela.
21. Algunos alumnos de primer grado pueden tener la capacidad de observar la estructura gráfica de una palabra; pedirles que la describan.
22. Indicarles que observen el cielo (los niños por grupos, harán observaciones: a horas determinadas, en horarios distintos o en días diferentes). Que describan lo que han podido ver. Algunas comparaciones podrían correr por cuenta de niños que hicieron observaciones en horas distintas.
23. Pedirles que observen sus sombras a horas diferentes del día, que describan lo que vieron.
24. Hacerles oír música gravada. Que los niños describan lo que oyeron.
25. Pedirles que cierren los ojos por unos instantes. Que describan los ruidos y sonidos que han percibido.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

26. Darles la oportunidad de tocar varias clases de materiales (terciopelo, seda, muselina, arpillera, etc.). que describan lo que vieron y sintieron.
27. Hacer que prueben varias clases de especias (sal, pimienta, laurel, nuez moscada). ¿Qué advierten en los distintos gustos? ¿Qué pueden decir del olor?
28. Pedir que describan el gusto de ciertos alimentos o golosinas, como un caramelo, una torta de manzanas, lechugas, pan. ¿Qué advierten en su olor?

“Los niños de edad preescolar se centran en una sola característica de un objeto o suceso descuidando sus aspectos importantes el niño de la escuela primaria atiende las características esenciales” citado por: Craig Mehrens Clarizio. Psicología Educativa Contemporánea. Pág. 42. 1

COMPARAR: El maestro antes de proporcionar al alumno diversas oportunidades de comparar, aclara qué entiende por comparar y comparación. Cuando se comparan dos cosas, búsquense no sólo las similitudes sino también las disimilitudes. Por ejemplo un maestro de primer grado solicitó a sus alumnos que pensarán en qué se asemejaban trenes y aviones y cuáles eran las diferencias existentes. En este caso también es importante verificar las diferencias entre lo probadamente cierto y lo supuestamente cierto. Si el niño dice que trenes y aviones son iguales por tener ambos ruedas, esto sería sólo cierto si se excluyeran de la comparación los hidroaviones. De otro modo, el concepto de aviones con ruedas tendría que calificarse: por ejemplo, los aviones que aterrizan en el suelo poseen ruedas. Al seleccionar términos de comparación aflora con frecuencia la tendencia a escoger dos cosas aparentemente interrelacionadas, como dos libros, dos coches, dos juguetes, dos personas, etc. Cuando se le pide a una persona que compare dos cosas sin aparente interrelación, como tren y libro podría señalar: “No se las puede comparar”, o bien “Resisten toda comparación”. Sin embargo tras una medida reflexión y examen, es posible hallar similitudes y diferencias entre cosas aparentemente distintas. Por otra parte, muchos maestros se sorprenden a menudo ante las sagaces observaciones de los niños cuando éstos hacen comparaciones (Véase página 28)

La lista siguiente indica algunas de las muchas cosas que podrían comparar estos niños de la escuela primaria.

- 1) Comparar dos animales de un cuento leído por el propio maestro (como el padre Oso y el Osito de los tres Ositos o dos personajes de los tres Chanchitos., etc.)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- 2) Comparar dos personajes de un cuento leído por el maestro (como Blanca Nieves y Dormilón [Sleepy] en Blanca nieves y los Siete enanitos , Cenicienta y la madrastra en Cenicienta.
- 3) Comparar dos personajes del cuento distintos leídos por el maestro (como Cenicienta y Blanca nieves; ricitos de Oro y la Belle Durmiente; Peter pan y el Principito.
- 4) Comparar dos cuentos leídos por el maestro.
- 5) Comparar dos canciones entonadas por los propios alumnos
- 6) Comparar dos trozos de música a cuyos compases bailaron los niños.
- 7) Comparar dos imágenes de una revista.
- 8) Comparar dos pinturas de favosos artistas
- 9) Comparar dos fotos.
- 10)Comparar dos animales salvajes (o dos animales domésticos , o un animal salvaje y otro doméstico.
- 11)Comparar dos hojas
- 12)Comparar dos plantas
- 13)Comparar dos flores, una planta y una flor, una hoja y una flor.
- 14)Comparar una flor y una pintura
- 15)Algunos niños de este grupo podrán comparar dos palabras ; otras dos frases .
- 16)Comparar dos fiestas (Navidad y el Día de la Independencia; el Día de acción de gracias y Pascua).
- 17)Comparar dos poemas leídos por el maestro
- 18)Comparar dos números (como el 4 y el 7)
- 19)Algunos niños de este grupo podrán comparar dos ejercicios de aritmética (como dos más dos y uno más tres).
- 20)Algunos alumnos podrán comparar una regla con una taza de medir .
- 21)Otros podrán comparar un recipiente de medio litro con otro e un litro.
- 22)Comparar invierno y verano; primavera y otoño, etc.
- 23)Comparar una mariposa con un pájaro
- 24)Comparar las tareas de la madre y del padre
- 25)Comparar dos herramientas o útiles empleados en la clase, como las tijeras con un pincel de pintura; un martillo y un serrucho, un lápiz con un pincelito de pintura.
- 26)Comparar al maestro con el director de la escuela.
- 27)Comparar una ave con un avión

CLASIFICAR: En este proceso se pide a los alumnos que arreglen y distribuyan una variedad de artículos y cosas conforme con categorías o grupos. Es esencial que tales categorías estén interrelacionadas. Si un alumno,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

por ejemplo, tuviera que clasificar libros leídos en el curso, podría hacer una de las siguientes clasificaciones:

LIBROS QUE ME GUSTAN; LIBROS QUE NO ME GUSTAN; O LIBROS CÓMICOS; LIBROS DE AVENTURAS; LIBROS DE MISTERIO; LIBROS TRISTES; O

LIBROS SOBRE ANIMALES, LIBROS SOBRE NIÑOS, LIBROS SOBRE EL ESPACIO, LIBROS SOBRE AVIONES; O

LIBROS SOBRE TEMAS DE FICCIÓN; LIBROS QUE NO VERSAN SOBRE TEMAS DE FICCIÓN.

LIBROS QUE ME GUSTAN; LIBROS SOBRE ANIMALES; LIBROS DE TEMAS QUE NO SON DE FICCIÓN.

En el caso de los alumnos de la escuela primaria que hacen sus primeras armas en este tipo de experiencias, es aconsejable que el maestro fije al principio de diversas categorías y que luego les pidan que ubiquen las cosas dentro de los correspondientes grupos. Por ejemplo, si el maestro posee imágenes recortadas de revistas, podrían invertirlos a que los agrupen conforme con la pauta siguiente:

IMÁGENES QUE MUESTRAN A PERSONAS JUGANDO; IMÁGENES QUE MUESTRAN A PERSONAS TRABAJANDO

Se puede emplear las mismas imágenes una y otra vez en diferentes agrupamientos. Una vez que los alumnos cuenten con amplias experiencias en agrupar cosas conforme con las categorías fijadas por el maestro, entonces se les puede proponer una práctica en la cual ellos mismos determinarán las categorías en cuestión. Se supone, por lo regular, que la fijación o determinación de categorías o agrupamientos o grupos es un proceso más complejo que ubicar objetos en los grupos, tarea ésta que se considera más rutinario o inferior. Es aconsejable, por lo tanto que el maestro fije primero los grupos o modo de experiencia inicial de sus alumnos en esta operación. Elemento importante en la fijación de grupos es determinar si en ella encierra un propósito, si tiene sentido, fin u objeto. Al niño se le pedirá que defienda su clasificación, indicando por qué formó esos grupos, en otras palabras, se le ayuda a comprender que el hecho de agrupar así los objetos deberá encerrar algún propósito o sentido para él. Grupos diferentes se prestan para propósitos diferentes: los del niño, por lo tanto, determinarán la naturaleza de las categorías. Si el alumno por ejemplo, tiene que clasificar un juego de bloques, podría agruparlos siguiendo el criterio de colocar los que caben en el estante más grande, y los que caben en el más chico. Este tipo de agrupamiento,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

encierra determinado propósito o finalidad. O bien les podría agrupar de acuerdo con sus formas, como redondos y rectangulares, si el niño tienen el propósito de emplearlos para construir casitas

La siguiente es una lista de los muchos objetos que hay en una escuela o en una casa, y que los niños de la escuela primaria podrían distribuir en grupos:

1. Imágenes (recortadas de revistas).
2. Libros de cuentos.
3. Lápices.
4. Botones.
5. Bloques.
6. Útiles escolares (lápices, tijeras, pincelitos, etc.)
7. Vocabulario de palabras de lecturas
8. Alimentos
9. Tarea de los padres de los niños
10. Aviones.
11. Embarcaciones.
12. Coches
13. Vehículos usados en el transporte.
14. Animales (esta categoría podría subdividirse en cada una de las clases de animales, como aves, mamíferos, reptiles...).
15. Animalitos mascotas de los escolares.
16. El tiempo
17. Instrumentos musicales (de bandas).
18. Números
19. Juguetes.
20. Actividades de los escolares después de clase.
21. El propio maestro podría agrupar ciertos objetos y cosas y luego solicitarles que determinen cómo procedió.

“Los primeros años de vida son más apropiados que los siguientes en la secuencia de desarrollo, para la construcción de estructuras conceptuales, intereses y hábitos, y que el aprendizaje temprano puede facilitar el aprendizaje ulterior” citado por: Ellis D. Evans. Educación Infantil Temprana. Tendencias Actuales. Pág. 14 2

REUNIR Y ORGANIZAR DATOS: Esta operación implica reunir datos que atañen a determinado tema y ordenarlos siguiendo esquemas o pautas lógicas. En los grados medios y superiores, en los cuales la mayoría de los alumnos saben leer y escribir con fluidez, la mecánica inherente a dicha operación no



UNIVERSIDAD DE CUENCA

representa un problema serio; pero en el caso de niños que no saben leer o que comienzan a hacerlo, está limitada capacidad en lectura y escritura hace conveniente su no participación en estas prácticas. Podrían reunir informaciones de manera oral, recabándolas de una fuente autorizada (padre, madre, maestro, bibliotecario) y retransmitirlas verbal y organizadamente para beneficio de la clase. En este caso, la función del maestro radica en ayudar y guiar al alumno en el ordenamiento de la información de acuerdo con pautas lógicas o con secuencias desarrolladas, a tal efecto se pueden formular preguntas como: “¿qué vino primero?” o “¿Qué pasó entonces?” (véase página 40).

Sugerimos los siguientes temas para que los más pequeños puedan extraer de ellos diversos datos y organizarlos debidamente.

1. Pedir a los niños que averigüen qué materiales se necesitan para pintar un cuadro y que sugieran ideas para efectuar su organización.
2. Pedirles que averigüen qué materiales se necesitan para hacer muñecas y que planeen su confección valiéndose de los materiales reunidos.
3. Pedirles que descubran que materiales se necesitan para la construcción de un bote de madera. Pedirles que planeen paso a paso dicho proyecto.
4. Pedirles que determinen cuáles son los elementos necesarios para un collage. Ayudarlos a determinar el orden de los pasos necesarios para llevar a cabo dicho proyecto.
5. Pedirles que averigüen cuáles son los alimentos que proporcionan desayunos bien “balanceados”. ¿Existe un enlace lógico una sucesión generalmente aceptada en cuanto al consumo de dichos alimentos?
6. Si el padre de alguno de los niños ejecuta algún instrumento musical, se le podría pedir al alumno que averigüe lo que pueda sobre dicho instrumento y que hable de ello a la clase.
7. A ciertos escolares se les podría pedir que recuerden determinados personajes de cuentos que le son familiares y que se preparen para narrar a la clase pasajes que hallaron particularmente interesantes, graciosos o emotivos.
8. Si la clase visita alguna biblioteca escolar o vecinal, se podría solicitar a los alumnos que averiguarán lo que puedan a cerca de ella y que luego, en clase, organizarán su información en un cuadro de impresiones vividas.
9. Algunos alumnos de primaria podrían recabar informaciones por teléfono y hablar luego de cómo se lo debe usar correctamente y convenientemente.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

10. Existen varias posibilidades de reunir y organizar datos acerca del programa escolar de ciencias naturales. La capacidad de los niños del grupo servirá como guía al maestro al elegir los puntos que juzga más apropiados de entre los temas subsiguientes:
 - 10.1. ¿Cómo afecta el tiempo a nuestras ropas?
 - 10.2. ¿Cómo afecta el tiempo a nuestros juegos?
 - 10.3. ¿Cómo afecta el tiempo a nuestros alimentos?
 - 10.4. ¿Cómo cuidamos los planetas? (algunos maestros podrían tomar como ejemplo plantas que crecen en el aula, cuidadas por los alumnos. Otros docentes, en zonas rurales o suburbanas, podrían recurrir a las plantas de los jardines y huertas de los alumnos.)
 - 10.5. ¿Cómo cuidamos a los animales? (algunos alumnos se prestarán para hablarnos de sus animalitos domésticos, "mascotas" y de los cuidados que les brindan. Si la clase tiene un animalito mascota se lo podría utilizar con facilidad, una visita al zoológico o a una granja proporcionará muchas experiencias que aportarán datos útiles a cerca del cuidado de los animales.)
 - 10.6. ¿Qué podemos averiguar con respecto a los aviones? ¿Trenes? ¿Embarcaciones)
 - 10.7. ¿Qué podríamos averiguar de la rueda?
11. Pedirles a los niños que averigüen cuanto les sea posible sobre las fiestas celebradas en sus familias. Algunos pequeños grupos podrían trabajar juntos estudiando las diferentes fiestas y sus tradiciones y luego dar cuenta a la clase de datos así obtenidos.
12. Muchos alumnos de primaria podrán obtener informaciones de los diversos medios de comunicación (TV, radiofonía, teléfono). Cada uno de estos podrán ser discutidos desde distintos puntos de vista; por ejemplo: "¿Cómo lo usamos en casa?" o "¿Qué pasaría si no contáramos con ellos?"
13. A muchos niños se le podría inquirir a cerca del trabajo de sus padres y pedirles que hablen de ellos ante sus condiscípulos. Esto podría ser la base de una "unidad" en ciencias sociales sobre los padres...!
14. "Cómo viajamos" podría ser un tema de interés para algunos alumnos que desean reunir informaciones.
15. Algún niño podría enseñar a sus compañeritos las reglas de un juego que aprendió fuera e la escuela.
16. Indicar a los alumnos que averigüen qué ocurre con el arroz o los fideos, por ejemplo, cuando se los cocina.
17. Pedir a los niños que averigüen cómo se hace la manteca y que lo explique a los demás. Se podría planear la manera de fabricar manteca en clase.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

18. Pedir a los niños que averigüen cómo la madre hace bollitos. ¿En qué forma procede? Si la escuela cuenta con medios para hornear, cabe la posibilidad de que los propios alumnos cocinen bollitos.
19. Preguntar a los alumnos cómo se hace la gelatina y pedirles que describan el correspondiente procedimiento. ¿es posible hacer gelatina en clase?

RESUMIR: Las prácticas aplicables a esta actividad escolar deben ser esencialmente verbales en razón de la limitada capacidad en lectura y escritura de la mayoría de los alumnos de primer grado. El principal problema que enfrenta el maestro cuando debe enseñarles a resumir es ayudarlos a tener en cuenta tan sólo aquellos hechos que revisten significación e importancia real. Todos los docentes que trabajaron con escolares de primer grado de tipo altamente verbal están de acuerdo en afirmar su verbosidad y su escasa inclinación a circunscribir un relato a sus hechos más esenciales. Es frecuente que no sólo relaten algo con lujo de detalles sino que le agreguen detalles que lo embellecen. “El maestro que desea desarrollar la capacidad de síntesis del niño no sólo debe ayudarlo a identificar y localizar los elementos esenciales del contenido y de su estructura, sino que también tratará de no herir la susceptibilidad del pequeño que ve eliminado así sus fantasiosos agregados embellecedores” citado por: Edward De Bono *Cómo enseñar a pensar tu hijo*. Pág. 15 3. Una manera de iniciar experiencias en este campo consiste en leer un cuento al grupo y luego trabajar todos juntos, destacando los elementos más importantes y los episodios clave y descartar todo material sin mayor significación. Sugerimos la siguiente lista de prácticas eventuales para niños a nivel de pre lectores y principiantes.

1. Pedirles a los alumnos que resuman un cuento leído a la clase.
2. Que dibujen, en una secuencia de cuatro cuadros, los principales hechos de un cuento.
3. Pedirle a un niño que resuman la parte del cuento que más le agradó.
4. Solicitarles que resuman la parte más graciosa (o más triste o emotiva) del cuento.
5. Pedirles que piensen un título para un cuento que se les leyó en clase.
6. Indicarles que resuman una película vista en clase.
7. Pedirles que resuman un programa de televisión que les gustó mucho.
8. A veces el maestro sigue a los alumnos que vean determinados programas de TV. Se los podría pedir que los resuman adecuadamente.
9. Pedirles, al término del día escolar, que pasen revista a sus principales acontecimientos.
10. Solicitarles que resuman lo que hicieron en casa el sábado o domingo.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

11. A menudo una imagen “cuenta” una historia. Pídenseles que piensen epígrafes o títulos para tales imágenes.
12. A veces, en los Estados Unidos los niños de primero y segundo grado se suscriben a revistas escolares tales como News Pilot o News Ranger. Se podrían utilizar artículos publicados en revistas de este tipo para hacer resúmenes.
13. La clase podría resumir una demostración científica realizada por el maestro.
14. Si los niños participaron en una gira de estudios, podrían resumir sus experiencias.

BUSCAR SUPUESTOS: “El maestro que trata de desarrollar la capacidad de sus alumnos para que sepan determinar la diferencia entre suposición y hecho concreto, se esfuerza por ayudarlos a comprender el significado de la palabra suposición (o supuesto) y en qué consiste hacer suposiciones” Peter Langford. El Desarrollo del Pensamiento Conceptual en la Escuela Primaria. Pág. 26. 4 Si bien esto podría significar generalmente un problema más difícil para el maestro del primero de básica que para el de séptimo de básica, por ejemplo, siempre cabe la posibilidad de hacer que este concepto sea accesible también para los niños del jardín de infantes. . el maestro, podría por ejemplo, expresar esta idea con palabras que sean familiares al niño, como: “¿Qué hay de verdaderamente cierto en todo eso?” y “¿Qué te parece que hay de cierto en esto?” Encarecemos al maestro que no rechace las suposiciones infantiles: tan sólo debe ayudarlos a comprender cómo se forma una suposición. En realidad los adultos también solemos hacer muchas suposiciones en la vida diaria y no las ponemos en tela de juicio. Toda persona con espíritu crítico, empero, siempre reconocerá cuándo está haciendo suposiciones y no las considera como hechos concretos. Si se proporciona a los alumnos múltiples oportunidades para buscar suposiciones, es razonable suponer que desarrollarán mayor capacidad para identificar sus propios supuestos. Damos a continuación una lista de algunos de las muchas experiencias que, en tal sentido podrían favorecer al alumnado.

1. Mostrarles dos recipientes de forma y capacidad diferentes. Preguntar cuál de ellos contiene más agua. (Ayúdenseles a comprender que la única forma segura de comprobarlo es medir los volúmenes correspondientes).
2. Mostrarles una barrita de chocolate. Si piensa dividirlo entre Pedro e Hilda ¿Cuánto le corresponderá a cada uno? (si los niños dicen que tanto aquél como ésta deberán tener partes iguales, el maestro podría sacarle la octava parte y dársela a Pedro, dando el resto a la niña.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Pregúnteseles si ellos suponen o cómo saben que la barrita tendría que dividirse por partes iguales.)
3. Mostrarles a los alumnos la aparte sana de una manzana agusanada. Preguntarles si se trata de una manzana sana. ¿Cómo lo saben?
 4. Colocar doce bloques en una caja. Cuatro niños podrían sacar cada uno dos de ellos. Preguntarles cuántos había en la caja. A los que responden “ocho”, preguntarles cómo lo sabían.
 5. Mostrarles una caja grande y otra más pequeña. Inquirir cuál es más pesada (la más grande puede estar vacía y la otra contener dos libros). Preguntarles cómo podrían comprobar cuál de ellas es la más pesada.
 6. Solicitarles que miren la imagen de un perro (o de un gato) pedirles si realmente pueden decir si el animalito está contento o triste.
 7. Mostrarles la foto de un hombre vestido con traje de calle. Preguntar si pueden decir en que trabaja. (En realidad es un carpintero, pero hoy es domingo y va a la iglesia!)
 8. Preguntar a los alumnos qué ven en el aula. Ayudarles a comprender la diferencia entre lo que realmente ven y lo que suponen que hay allí.
 9. Pedirles que miren al cielo y traten de pronosticar el tiempo. Ayudarles a comprender que eso no son más que simples conjeturas, suposiciones. Un debate en torno a palabras calificativas tal vez podría aclarar el punto. Hay diferencia entre decir: “Va a llover” y “Parece que va a llover”.
 10. Los alumnos, con frecuencia, suponen con excesiva precipitación que alguien (persona o animal) es el responsable de haber causado ciertos daños, aún cuando nadie presenció lo ocurrido y sólo se han visto los resultados del hecho. Si podemos obtener la imagen de un gato observando una pila de platos rotos , el maestro podría preguntar a sus alumnos: “¿Quién los rompió?” y “ ¿Cómo lo saben?” (¡ la verdad es que el que rompió es el perro y que fue lo bastante listo como para poner pies en polvorosa y eludir responsabilidades...!)
 11. Preguntar a los niños dónde está el error en las siguientes afirmaciones:
 - 11.1 Guillermo (sustitúyalo por el nombre de un alumno de su clase) vino tarde a la escuela porque se quedó dormido.
 - 11.2 Enrique no tiene perro porque no le gusta.
 - 11.3 Pedro está pintando porque está cansado de hacer casitas con bloques.

FORMULAR HIPÓTESIS: La principal finalidad de esta práctica consiste en ayudar a los alumnos a comprender y a considerar la variedad de posibilidades con que se tropieza en la resolución de un problema. Si el maestro no desea trabajar con la palabra hipótesis, cabe la posibilidad de apelar a recursos que permiten a los niños tener una visión más aguda de este concepto. Por



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ejemplo, cuando se considera el siguiente problema: El rincón de los bloques no fue bien limpiado después de la hora de juego y quedaron algunos cubos esparcidos por el piso. El maestro podría solicitar a los alumnos que reflexionarán con respecto a este problema y que sugieran algunas conjeturas o posibilidades como otras tantas razones explicativas de este hecho. Ayúdeselos también a comprender que se requieren nuevos exámenes de cada hipótesis o sugerencias antes de poder asegurar su exactitud. En este caso, el maestro podría pedirles que estipularan verbalmente que sus respuestas son simplemente conjeturas, agregándoles términos calificativos como:

1. Podría ser porque no tuvieron bastante tiempo...
2. Tal vez porque los niños que jugaban se olvidaron de limpiar...
3. A lo mejor los bloques se cayeron...

El maestro, por sobre todas las cosas, tendrá bien en cuenta que una hipótesis es un “pálpito culto”. Siempre es aceptable cualquier posibilidad lógica sugerida por los niños. Aliénteseles a concebir la mayor cantidad posible de hipótesis. Es asimismo importante destacar que podría haber varias hipótesis para determinado problema. Las siguientes prácticas permitirán que los alumnos cuenten con abundantes posibilidades de elaborar hipótesis:

1. Los alumnos están muy ruidosos esta mañana. ¿Cuál será la razón?
2. Vamos a dar un paseo:
 - 2.1 ¿Cómo llegar hasta allí?
 - 2.2 ¿Qué necesitamos antes de partir?
 - 2.3 ¿Qué tendremos que llevar con nosotros?
 - 2.4 ¿Qué arreglos tendremos que hacer?
3. No podemos hallar un pincelito. ¿Qué habrá podido pasar?
4. El tarro con el engrudo quedó sin tapar. ¿Por qué crees que ocurrió esto?
5. La mascotita de David no se siente bien. ¿Cuál crees que pudo ser la razón?
6. Ejemplos extraídos de la literatura infantil:
 - 6.1 Cenicienta se sentía muy desdichada. ¿Por qué supones que sus hermanastras la trataban así?
 - 6.2 Peter Pan sabe volar. ¿Cómo crees que esto ocurrió?
 - 6.3 ¿Por qué crees que Jack vendió su vaca por unas semillas de calabaza.
 - 6.4 ¿Por qué crees que el pato, el perro y el gato no querrían ayudar a la gallinita roja a plantar su trigo?
 - 6.5 ¿Por qué Hansel y Gretel fueron enviados al bosque?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

7. Una planta en el aula se está secando. ¿Por qué será?
8. ¿Crees que hay varias maneras de guardar bien los libros del rincón de la biblioteca.
9. La mascota de la clase (¿un papagayo periquito?) no canta hoy. ¿Cuál puede ser la razón?
10. Mostrar la foto de un hombre con traje de empresario. ¿Cuál será su profesión?
11. ¿De qué maneras los niños pueden ayudar a mamá? (¿o a papá? ¿o al maestro?)
12. La pintura (cuyo tarro se dejó abierto toda la noche) se ha secado. ¿Cuál será la razón?
13. Jack acaba de volver de casa del dentista y muestra cinco huecos en su dentadura. ¿Cuál puede ser la razón?
14. La leche de Pablo se derramó. ¿Por qué crees que se derramó?
15. Hoy vino una nueva niña (o un nuevo niño) a la clase. ¿Qué podemos hacer para que se sienta bienvenida/o?
16. ¿Por qué crees que algunos niños tienen miedo a los truenos?
17. ¿A dónde va la luz cuando se la apaga?
18. ¿De qué maneras se puede uno entretener con un perrito?
19. Con los niños que recién empiezan a leer, el maestro podría utilizar los libros de lectura y los personajes de los cuentos como bases para formularles preguntas de este tenor:
 - 19.1 ¿Qué clase de muchacho crees que es Tomasito?
 - 19.2 ¿Qué clase de chica crees que es Susanita?
 - 19.3 ¿Cómo se debe haber sentido Ricardito (En determinada situación).

“Los niños conocen y construyen el mundo, considero desde el principio que las conductas complejas se van construyendo por tanto cambian a lo largo del desarrollo de tal manera que los niños van pasando por distintas etapas del pensamiento” Citado por: Laura Edna Aragón, Arturo Silva. Evaluación Psicológica en el Área Educativa. Pág. 2-7. 5

APLICAR PRINCIPIOS A NUEVAS SITUACIONES: Muchos maestros reciben este proceso tan sólo en relación con las áreas de estudios correspondientes a matemática y ciencias naturales. Si bien ambas ofrecen múltiples posibilidades, no es necesario restringirse a ellas. Si examina las otras esferas, el maestro consciente advertirá muchas oportunidades de desarrollar actividades que brindarán a los alumnos hermosas experiencias para aplicar principios conocidos a las nuevas situaciones que se planteen. Dicho proceso requiere de la capacidad de transferir pasadas experiencias a situaciones nuevas para nosotros, requiere capacidad para determinar relaciones y aplicar



UNIVERSIDAD DE CUENCA

hechos y principios ya conocidos a nuevos problemas. Requiere la capacidad de determinar cuáles son los principios previamente aprendidos que se adecuan a la nueva situación y cómo aplicarlos convenientemente. A veces, todo esto recibe el nombre de resolución de problemas. Existen dos clases de situaciones en las cuales los alumnos pueden ejercitar su capacidad para resolver problemas. En el primer caso, el maestro podría plantear una situación que requiera una solución para determinado problema. Por añadidura, también se exige proporcionar algunos datos. Al niño se le solicita entonces que elabore todo eso hasta dar con la solución correcta. En el segundo caso, el maestro describe una situación y luego le pide al alumno que, dadas ciertas circunstancias, prediga el resultado consiguiente. A continuación, se le indica que dé las razones que lo movieron a formular dicho pronóstico.

¿Puede el alumno aplicar hechos y principios que ya conoce a estas nuevas situaciones?

Tipo 1, A. una situación que necesita solución: deseamos dar dos bollitos a cada chico de la clase.

B. los alumnos del aula son 25

C. El alumno trabaja en el problema. ¿Cuántos bollitos necesitamos?

Tipo 2, A. Situación dada: hoy tenemos tan sólo tres colores de pinturas: rojo, amarillo y azul.

B. se le indica al alumno que prediga qué ocurrirá: ¿si mezclamos el rojo con el amarillo? ¿El amarillo con el azul? ¿El rojo con el azul?

C. el alumno se le pide que dé las razones que lo movieron a formular dicha predicción: ¿cómo conjeturó lo que ocurriría?

Las siguientes prácticas abarcan ambos tipos de experiencias para niños de primero de básica. En muchos casos son posibles varias soluciones. Deseamos saber si a este libro de la biblioteca entrará en ese anaquel, que mide 20 centímetros de alto.

1. ¿Hoy hace más frío que ayer? Ayer hizo 10 grados centígrados.
2. ¿Quién vive más cerca de la escuela, Haroldo o Pedro? Pedro vive en la calle Sur y Haroldo en la avenida Norte.
3. Juan, Francisco y Elena quieren compartir una barrita de chocolate. Necesitan cortarla o romperla en tres partes iguales.
4. ¿Cuántos lápices de colores tiene Guillermo? Tenía seis y su mamá le compro una caja que contiene doce.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

5. ¿Quién tiene más bollitos? Beba, tiene cuatro en su pupitre y seis en la bolsita del refrigerio. Carlitos tiene ocho en su bolsillo y dos en la mano.
6. ¿Cuáles son los objetos en el aula que contienen hierro y acero? Un imán atraen todos los objetos de hierro y de acero.
7. Todos los alumnos de esta clase recibirán hoy un cucurucho con helado. Pueden elegir los gustos: chocolate, vainilla y cereza. ¿Cuántos helados de cada gusto se necesitarán.
8. ¿Qué ocurrirá si no se regara esta plantita por espacio de un día? ¿O de una semana? ¿Por qué crees que es así?
9. ¿Qué ocurriría si toda la noche dejáramos destapada la lata del engrudo? ¿Por qué crees que es así?
10. ¿Qué ocurriría si saliéramos a la calle sin tapado o sobre tapado en un crudo día de invierno? ¿Por qué crees eso?
11. ¿Qué pasaría si dejáramos abierta la ventana durante una tormenta? ¿Por qué crees que ocurrirá eso?
12. ¿Cuál es la mejor manera de mover esos bloques de un rincón a otro del aula? ¿Por qué crees que es así?
13. ¿Qué pasaría si plantaras una semilla de mirasol? ¿Por qué crees que será así?
14. ¿Qué ocurriría si tres niños llegaran tarde a la escuela? ¿Por qué crees que es así?
15. ¿Qué pasaría si hiciéramos mucho ruido durante una práctica contra incendios? ¿Por qué crees que ésa será la reacción?
16. ¿Qué ocurriría si el maestro estuviera ausente mañana? ¿Por qué crees que es así?
17. ¿Qué pasaría si pusiéramos granos de frijoles (alubias) en agua? ¿Por qué crees que es así?
18. ¿Qué pasaría si sólo hubiera 20 bollitos para los 25 alumnos de la clase? ¿Por qué crees que es así?
19. ¿Qué pasaría si dejara caer un imán en una caja llena de tachuelas? ¿Por qué crees que es así?

FORMULAR CRÍTICAS: Los niños entre otras cosas, suelen formular abiertas críticas (cuando se les permite) y no necesitan que se les estimule mucho cuando experimentan fuertes sentimientos hacia algo que les es (o no) simpático y agradable. Una crítica constructiva, empero, requiere algo más que simples declaraciones como “no me gusta” o “no es bueno”. El que formula una crítica debe hacerlo con fundamento; si adopta una posición tendrá que haber sido bien meditada. Cuando el maestro ayuda al alumno a examinar las razones en pro o en contra de algo, de está proporcionado la oportunidad de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

establecer ciertas normas o pautas de evaluación, por ejemplo, preguntándole simplemente: “¿Por qué te gusta?” o “¿Por qué crees que no es bueno?” el niño a veces responde que realmente no lo sabe. Si el maestro cree que es más sensato dejar las cosas tal como están no vacilará entonces en decir: “te gusta, pero no sabes realmente por qué no te gusta... ¿no es verdad? Si el niño no desea aun ahondar más en el asunto, y se siente, entonces el maestro podría indicarle simplemente que lo ha comprendido mostrándole que le parece bien que no le siga respondiendo. A menudo existen ciertos factores que operan ocultamente, ignorados por todos, salvo por el propio niño, los que contribuyen a que a veces le sea difícil o imposible responder. Un maestro consciente, que es sensible y reacciona ante las necesidades de sus alumnos, intuye y comprende en qué momento es aconsejable no apurarlos con nuevas preguntas. En otras oportunidades, cuando el maestro siente que puede continuar adelante con sus preguntas, podría sugerirle una o dos posibilidades, como: “¿Te gusta este cuento porque tiene lindas láminas en colores?”. “Crear un clima en clase en el cual los niños pueden expresar libremente sus opiniones, constituye un importante factor que los alimenta a dar a conocer sus críticas” citado por: David. P. Ausubel. Psicología Educativa. Un Punto de vista Cognoscitivo. Pág. 96. 6. Los alumnos, desde luego, deben sentir que tienen libertad para expresar sus opiniones, aun cuando disientan de las del maestro, sin temer incurrir en faltas. En la nómina siguiente consignamos algunos temas por medio de los cuales el alumnado puede expresar sus opiniones. ¿Qué opiniones de la pintura? ¿Qué te agrada de ella? ¿Qué no te agrada?

1. ¿Cuál es tu opinión a cerca de tener un animalito mascota en clase? ¿Por qué crees que ésa es una buena (o mala) idea?
2. ¿Cómo piensa que hoy se hizo la limpieza? ¿Qué viste de malo (o de bueno) en ella?
3. ¿Cómo crees que se comportó la clase e la lección de música? ¿Qué cosas se hicieron mal? ¿Cómo se podría mejorarlas?
4. ¿te gustó ese cuento? ¿Qué te gustó más de ese cuento?
5. ¿Qué opinas del comportamiento de cenicienta en el cuento correspondiente? ¿Qué ves de bueno (o malo) en ese comportamiento?
6. ¿Qué opinas de la organización del rincón de la biblioteca? ¿Cómo mejorarla?
7. ¿Qué opinas de tu propio comportamiento en la escuela (hoy)?
8. ¿Qué te gustó más hoy en la escuela? ¿Y por qué?
9. ¿Qué te gustó menos? ¿Y por qué?
10. ¿Qué te gustó más hoy en tu casa? ¿Y por qué?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

TOMA DE DECISIONES: Su objeto es ayudar al niño a evaluar sus propios sentimientos o creencias, actitudes o pensamientos ante una situación determinada, y dejar que él mismo decida cuáles son los valores que más aprecia. Las situaciones escogidas para que el niño reflexione deberá provocar en él cierta introspección; cuando responda, se le dará la oportunidad de examinar lo que ha dicho y de concluir manifestando: “Yo defiendo esto” o “esto no lo acepto en absoluto”. De esta manera, se espera que los valores que sustenta sean a la vez revelados y aceptados. El maestro tendrá que aplicar dos reglas si les quiere proporcionar oportunidades de tomar buenas decisiones. Si ninguna de aquellas se vincula con la relación maestro-alumno, estas prácticas podrán no tener significado. La primera regla es que el maestro debe crear cierto clima propicio en el aula, en el cual los alumnos podrán decidir libremente todas sus creencias, pensamientos y opiniones, y expresarlas sin temor a castigos. La segunda es que el maestro no intentará imponer sus propias creencias, actitudes y opiniones. Existen similitudes entre las prácticas de la toma de decisiones y la de aplicar principios ya conocidos a nuevas situaciones. La mayor diferencia, sin embargo, consiste en que, al aplicar los principios, aconsejamos a los alumnos que se dejen orientar y guiar por los principios, reglas, generalizaciones y leyes que conducen a la solución de los problemas. En cambio, en la toma de decisiones, si bien todo esto también se tiene en cuenta, se debe destacar principalmente los valores que el niño sustenta en el planteo de la solución que supone correcta. Cuando un niño expresa su pensamiento o sentimiento, la misión del maestro consiste en crear una imagen verbal de lo que diga. En tal sentido, puede emplear los siguientes procedimientos, desarrollados por Rath y denominados técnicas de clasificación de valores:2

1. Repetir lo que dijo el alumno
2. Parafrasear su declaración
3. Distorsionar o tratar de leer entre líneas lo que dijo el alumno
4. Solicitar ejemplos
5. Pedirle que defina un término
6. Indicar a otro niño que explique lo que se ha dicho
7. Pedirle al niño que resuma sus afirmaciones
8. Preguntarle si advierte alguna incoherencia
9. Preguntarle si algo se supone; señalar las suposiciones de lo que se ha expresado.
10. Preguntarle a dónde podría ello conducirlo. ¿Cuáles serían las consecuencias? ¿Qué vendría después?
11. Inquirir si todos creerán en lo que ha dicho
12. Preguntarle hasta qué punto todo ello es bueno



UNIVERSIDAD DE CUENCA

13. Interrogarlo así: “¿De dónde sacaste esa idea?”
14. Preguntarle si hay algo que el alumno aprecia mucho
15. Preguntarle si lo ha pensado mucho
16. Preguntarle si eso lo hace a menudo
17. Preguntarle si es eso lo que él cree.
18. Averiguar cómo afecta eso la vida del niño.

Cuando el maestro procediendo de alguna de las maneras precitadas, presenta ante el niño esta imagen verbal suya, y éste ha respondido, debe manifestar entonces que ahora sí comprenderá qué ha querido significar. El niño, afectivamente, ha proporcionado una imagen más clara de su personalidad. En los breves diálogos consignados a continuación señalaremos algunos ejemplos de cómo poner en marcha esta operación. A otros ejemplos se les podría dar una extensión algo mayor.

Ejemplo A.

Roberto: “Hay dos cosas importantes en mi vida: el dibujo y pensar en mi futuro”.

Maestro: “Entiendo que tú dices que las dos cosas más importantes en tu vida son el dibujo y pensar en el futuro”.

Roberto: “Si ésas son las cosas que más importantes me parecen”.

Maestro: “Bueno, ahora me doy cuenta de lo que quieres decir”.

Ejemplo B

Joaquín (hablando al maestro): “No me parece justo que un maestro le ponga cero a un alumno sólo porque éste no hizo sus deberes en casa”.

Maestro: “¿Te importa tener mucho buenas calificaciones?”

Joaquín: “Bueno, si uno no tiene buenas calificaciones , entonces no se puede pasar de grado”

Maestro: “¡Ah, ya veo lo que quieres decir...!”

Raths sugiere los siguientes temas considerándolos como lo más apropiado para extraer decisiones valorativas de los niños. ¿Si yo tuviera 10.000 pesos...?

1. ¿Si pudiera ir a donde me gustara el sábado, el domingo, en verano, en vez de tener que concurrir a la escuela...?
2. ¿Si pudiera hacer hoy lo que más me agrada...?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

3. ¿Qué quiero ser cuándo sea grande...?
4. ¿Cuál es mi personaje favorito en radiofonía, TV, películas, deportes, historietas, en los noticieros, etc. ...?
5. ¿A qué personalidades de la radiofonía, el cine, las novelas, etc. invitaría a una fiesta?
6. ¿cuál es la cosa más hermosa que vi en mi vida?
7. ¿Qué es lo más feo que vi en mi vida?
8. ¿cuándo me divertí más en mi vida?
9. ¿cuál fue mi momento más penoso?
10. ¿cuál fue el momento más horripilante de mi vida?
11. ¿Qué fue lo peor que hice?
12. ¿Cuál es la cosa que más miedo me da?
13. ¿Qué fue lo más lindo o lo más noble que hice en mi vida?
14. ¿cuál fue el sueño más lindo que tuve?
15. ¿Cuál fue el peor sueño que tuve en mi vida?
16. ¿Qué es lo más divertido de la escuela?
17. ¿Cuál es la parte peor de la escuela?
18. ¿Qué es lo más divertido que hay después de la escuela, los sábados, los domingos, el verano?
19. ¿Qué es lo menos divertido después de la escuela, los sábados, etc.?
20. ¿A qué parte del mundo te gustaría ir más? ¿O menos?
21. ¿Qué aspecto tiene Dios? ¿Qué hace Dios?
22. ¿Por qué hay guerras?
23. ¿Qué es el bien? ¿Y el mal?
24. ¿Quién nos dice lo que es el bien? ¿O qué es el mal?
25. ¿Cómo podemos saber que están en lo cierto?
26. ¿Cómo podemos saber que existe Dios?
27. ¿Por qué hay gente en el mundo?
28. ¿Para qué es la gente?
29. ¿Por qué hay gente buena y gente mala?
30. ¿Quién dice que es buena o mala?
31. ¿Por qué hay hombres? ¿Mujeres?
32. ¿De dónde venimos?
33. ¿Por qué estamos aquí?
34. ¿Qué es ser feliz?
35. ¿Qué es estar triste?
36. ¿Cuál fue el momento más triste que pasé?
37. ¿Para qué está mi madre? ¿Mi padre?
38. ¿A quién me gustaría parecerme cuando sea grande?
39. ¿cuál es la persona más mezquina que conozco en radiofonía, películas, TV. Etc.?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

40. ¿Qué significa rojo?
41. ¿Qué significa negro? ¿Blanco? ¿Amarillo? ¿Azul?
42. ¿Qué es un hombre negro?
43. ¿Qué es castigo? ¿Por qué me castigan? ¿Para qué? ¿Por qué hay castigos? ¿Quién me castiga? ¿Quién castiga a los otros?
44. ¿Qué es un crimen?
45. ¿Quién soy yo?
46. ¿qué cosas buenas hay donde vivo?
47. ¿Qué es un amigo?
48. ¿Qué es el amor?
49. ¿Por qué amamos? ¿Qué nos hace odiar?
50. ¿Por qué nos enojamos? ¿Qué nos hace enojar?
51. ¿Por qué la gente pelea? ¿Cuándo es justo pelear? ¿Y cuándo no?
52. ¿Qué haría yo si fuera el maestro?

Además de los problemas citados, existen otros específicamente relacionados con situaciones planteadas en clase que exigen tomar decisiones. A continuación consignamos otros ejemplos en los cuales los valores que defiende el niño resultan protegidos en el proceso inherente a la toma de decisiones.

1. Problemas de ordenamiento en clase.

- 1.1 ¿Cuál sería la forma más conveniente de ordenar las sillas y las mesas de esta habitación?
- 1.2 ¿Cuáles serían las mejores formas de decidir la elección de ayudantes en la clase?
- 1.3 ¿Cuáles serían las mejores maneras de hacer la limpieza después de los periodos de actividad?
- 1.4 ¿De qué maneras podríamos recordar al alumnado que está haciendo demasiado ruido en clase?
- 1.5 ¿De qué maneras podríamos formar mejores?
- 1.6 ¿De qué manera podríamos dar un aspecto agradable al rincón de la biblioteca (o de ciencias naturales o de bloques)?
- 1.7 ¿De qué manera podríamos cuidar mejor a la mascota de la clase?
- 1.8 ¿Cuáles son las mejores maneras de comportarse en el baño, o cuando bebemos agua, o cuando afilamos lápices?
- 1.9 ¿Cómo podríamos definir si las tareas de limpieza han sido ejecutadas adecuadamente?

2. Problemas matemáticos

- 2.1 ¿Cómo calcular si un trozo de madera (o un tozo de género, un lápiz, etc.) es más grande (o más pequeño, más ancho, más angosto)?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- 2.2 ¿Cómo podríamos determinar cuál de los libros (de cuentos) es más extenso?
- 2.3 ¿Cómo averiguar cuál de los recipientes contiene más agua (leche, jugos, etc.)?
- 2.4 ¿Cómo podríamos decir cuál es la mejor manera de dividir, cortándola una barrita de chocolate de manera que Pedro, Juan, Francisco y Elena tengan cada una la misma cantidad?
- 2.5 ¿de qué manera podríamos contar el dinero reunido en clase para adquirir leche?
- 2.6 ¿cómo podríamos recordar que hoy, a las diez y treinta tenemos que ir a la biblioteca?

- 2.7 ¿Cómo podríamos decir si hoy hace más frío (o más calor) que ayer?
- 2.8 ¿cómo podríamos verificar cuál es el camino más corto para ir de la escuela a la casa de Joaquín?
- 2.9 ¿Cómo podríamos verificar cuánto dista la casa de María de la escuela.

3. Problemas en ciencias naturales

- 3.1 ¿Cómo podríamos averiguar cuál es el mejor alimento para el animalito mascota de nuestra clase?
- 3.2 ¿cómo podríamos verificar que el alimento elegido para nuestro animalito mascota es conveniente para él?
- 3.3 ¿cómo calcular cuál es la cantidad de agua que necesita nuestro planeta?
- 3.4 ¿Cómo comprobar si el alimento para plantas contribuye a que nuestro ejemplar crezca con mayor rapidez?
- 3.5 ¿Por qué el engrudo se seca cuando se deja el tarro destapado?
- 3.6 ¿cómo se explica que la pintura se seque cuando se la deja destapada toda la noche?
- 3.7 ¿Cómo se protegen los animales durante los inviernos más fríos?
- 3.8 ¿Qué cosas quisiéramos saber acerca del agua?

4. Problemas en estudios sociales

- 4.1 ¿En qué forma decidir cómo compartir nuestras cosas?
- 4.2 ¿Qué hacer para entendernos mejor unos a los otros en la escuela?
- 4.3 ¿Cuáles son nuestras responsabilidades personales con respecto al grupo?
- 4.4 ¿de qué manera podríamos hacer nuevas amistades?
- 4.5 ¿Vamos a salir de viaje?
 - 4.5.1 ¿De qué manera decidir cuáles serán los medios de transporte que utilizaremos?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- 4.5.2 ¿Cuáles son las reglas que necesitamos fijarnos para guiar nuestra conducta?
- 4.5.3 ¿Qué hacer si una persona extravía su rumbo?
- 4.5.4 ¿Cuáles son los factores relacionados con el tiempo? ¿Cómo manejarlos?
- 4.5.5 ¿Cuáles son los factores relacionados con el dinero? ¿Cómo manejarlos adecuadamente?
- 4.5.6 ¿Qué otras disposiciones tendrían que tomarse? ¿Cómo podríamos manejarlas debidamente?
- 4.6 ¿Cómo aprender a usar adecuadamente el teléfono?

IMAGINAR: Una práctica que parece hecha realmente para niños de primer grado es la de imaginar. En estas actividades el maestro les pide que imaginen libremente lo que harían si. Algunas de las contestaciones infantiles más notables se produjeron en actividades en las cuales se les insta a que hagan pleno uso de su imaginación. La lista siguiente representa algunas actividades donde participarían dichos alumnos. Un maestro con imaginación concebirá otras más. (Véase página 39.)

1. ¿Qué sentirías tú si fueras el príncipe?
2. ¿Qué harías si tuvieras cien bloques?
3. ¿Qué harías si fueras el maestro?
4. ¿Cómo obrarías si fueras la Cenicienta?
5. ¿Qué harías si yo fuera un tigre?
6. ¿Cómo te sentirías si fueras una barrita de chocolate?
7. ¿Qué harías si tuvieras un comercio de golosinas?
8. ¿Qué adquirirías si pudieras comprar doce juguetes?
9. ¿A dónde irías si pudieras hacer un viaje?
10. ¿Qué sentirías si fueras el primer astronauta en la luna?
11. ¿Qué harías si pudieras volar?
12. ¿Qué harías si pudieras volverte invisible?
13. ¿Cómo obrarías si fueras director de la escuela?
14. ¿Qué harías si se te concedieran tres deseos?
15. ¿Qué harías si tuvieras tres pesos?
16. ¿Qué harías si dieras un paseo por el campo y acamparas?
17. ¿Qué harías si te perdieras en el bosque?
18. ¿Qué pasaría si hoy cesara de actuar la fuerza de la gravedad?
19. ¿Qué pasaría si hoy los peces hablaran?

INTERPRETAR: “Desarrollar la capacidad de interpretar implica pasar por muchas clases de experiencias seguidas por prácticas en las cuales se procura extraer el significado de esas prácticas. Uno de los mejores métodos es



UNIVERSIDAD DE CUENCA

emplear el material disponible en las aulas escolares: los diversos equipos, los materiales de enseñanza (Cómo láminas, libros, discos, bloques) y también el del medio que rodea a dichas aulas” Citado por: Juan Gallego Codes. Las Estrategias Cognoscitivas en el Aula. Pag. 36. 7. Los niños que no saben leer tendrán forzosamente que emplear materiales orales y gráficos. En la práctica el maestro tendrá que presentarse primero un “cuerpo” o conjunto de datos (una imagen o un hecho para niñitos de primer grado) y luego formular preguntas o enunciar afirmaciones a los alumnos. Su objeto son comprobar si son capaces de verificar si lo anterior es cierto o no, o si es susceptible de evaluación dependiendo ello de tan solo de las pruebas presentadas. (Véase página 33) A continuación damos algunos ejemplos prácticos:

1. Mostrar la imagen de una manzana roja
Aseveración: Esta es una naranja(Los niños tendrán que responder que es cierto, no es cierto, o la lámina por sí sola no lo dice)
Aseveración: Algunas manzana son rojas y otras verdes
2. Mostrar la imagen de cuatro niños trabajando
Aseveración: En esta imagen hay cuatro niños
Aseveración: Los niños son felices
Aseveración: Los niños están en sus casas ´
3. Mostrar la imagen de un león
Aseveración: El león está hambriento
Aseveración: El león está cansado
Aseveración: El león tiene una melena abundante en torno del cuello
4. Mostrar la imagen de algunos niños en hamacas
Aseveración: Los niños están en el fondo de sus casas
Aseveración: Los niños están en la escuela
Aseveración: los niños están sonriendo
5. Mostrar la imagen de un elefante
Aseveración: Este es un elefante gris
Aseveración: El elefante está en el zoológico
Aseveración: EL elefante e el animal más grande del zoológico

6. Mostrar la imagen de niños sentados cerca del maestro, el cual está leyendo un cuento
Aseveración: Un maestro está leyendo un cuento
Aseveración: a los niños les gusta el cuento
Aseveración: Es un buen cuento
7. Mostrar la imagen de un perro
Aseveración: Los perros son buenos animales mascotas
(¿Puedes decir si esto es cierto con sólo mirar la imagen?)
Aseveración: Este perro es un buen perro



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Aseveración: Este perro es de color castaño
8. Mirar al cielo(desde la ventana de la clase)
Pregunta: ¿Puedes decir de qué color es el cielo?
Pregunta: ¿Puedes decirme si hace frío?
Pregunta: ¿Puede decirme si va a llover?
9. Mostrar un libro nuevo
Pregunta: ¿Puedes decir si se trata de un cuento cómico?
Pregunta: ¿Puedes decir si es un cuento sobre un pez?
Pregunta: ¿Puedes decirme si es un cuento lindo?

Los ejercicios hasta ahora presentados han sido concebidos para niños de escasa o ninguna práctica en lectura. La sección siguiente presenta ejercicios para niños que recién empiezan a leer correctamente.

En conclusión el lenguaje y el pensamiento están muy ligados porque a decir verdad si no utilizamos el lenguaje no vamos a poder pensar, las actividades que están expuestas anteriormente demuestran, si tu le dices al niño vamos a comparar o a imaginar utilizamos el lenguaje como instrumento para pedir dicha orden. Enseñara a desarrollar el pensamiento no es tarea fácil pero tampoco lo es cualquier labor docente. Quienes sabemos valorar la buena enseñanza la practicarán. Quienes saben valorar la enseñanza para hacer pensar buscarán los cambios que conducen a su práctica activa. Esta enseñanza puede ser la más interesante de todas y apasionante observar como los alumnos responden con entusiasmo a los ejercicios de comparación y descubrir que tejen mil comparaciones que nadie les pidió. Es muy apasionante ver como deducen soluciones a problemas planteados por ellos mismos, además es interesante observar como ponen en duda y postergan el juicio De igual manera se trataron diversas actividades recomendadas relacionadas a la edad de desarrollo, destacando de manera especial el rol de los docentes en cómo deben de ayudar a sus alumnos para el desarrollo de estas actividades. De esta forma se alcanza más fácilmente el tema, comprendiendo cual es el principal rol y posición que debemos mantener los docentes en el momento del trabajo en aula. El pensamiento se conoce por el lenguaje y la sociedad hace el lenguaje y el lenguaje hace a la sociedad, y la sociedad la conforma el ser humano. Por lo tanto un ser humano que habla da el sentido - que nace del proceso psíquico, cerebral y social- a su vivir El lenguaje está en los seres humanos y los seres humanos en el lenguaje. Bases para su reforma del pensamiento es esta unión de sentimientos y razón porque "a emoción es una forma de pensar y por medio de los juicios emotivos abrimos nuestro ser al mundo de tal modo que la construcción de la solidaridad y la tolerancia se dan como un trabajo continuo". Si el pensamiento se habla y la interpretación se narra, se necesita de narradores que narren desde sí e intenten construir un discurso de disensos y consensos, que acojan lo diferente, lo múltiple y lo complejo, y que lo hagan desde los niños y niñas que aprenden a celebrar su vida junto a los demás, mientras disienten, cuestionan, critican, abren brechas con sus propuestas. Es propio a todos los cachorros de los seres vivos? y de los seres humanos- la curiosidad y asombro desenfrenado, que en su desenfado muchas veces molesta al mundo adulto .



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Sin embargo es una característica que hay que cautelar en un mundo que mucho intenta adormecerlos ¿Acaso no son los niños y niñas cuestionadores desde sus saberes? ¿ No levantan una lectura propia y propositiva ?. ¿No dejan al mundo adulto encerrado en respuestas que ellos y ellas no piden , porque quiere más preguntas?. Y ¿acaso no es este desenfado enojoso a la escuela y a los académicos anquilosados en sapiencias que no dan preguntas a los tiempos que corren?. ¿Por qué negarles a su rasgo de filósofos y filosofías?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CONCLUSIONES

En definitiva el niño aprende que cada objeto tiene su nombre y por lo tanto se ejercita en clasificar los objetos según sus características particulares. El lenguaje es el principal vehículo de la interacción e influye decisivamente en el desarrollo de la mente, cuyas funciones pasan a interpretarse como formas sociales. Todo lo que está en nuestra mente estuvo primero en nuestro ámbito social y luego se interiorizó. Lenguaje y pensamiento tienen orígenes distintos y a lo largo del desarrollo se produce una creciente interconexión funcional por la que el pensamiento se hace verbal y el habla racional, reguladora y planificadora de la acción. Aunque el lenguaje tenga que ver con la mente, el pensamiento no se reduce a lenguaje. El lenguaje infantil es inicialmente social un modo de comunicación con los adultos, en forma y función. Paulatinamente se interioriza y se hace egocéntrico se interioriza la función que es ya intelectual, se transmiten pensamientos; conservando una forma externa hasta que finalmente se convierte en pensamiento verbal el pensamiento que uno concibe

Lenguaje: es la función de expresión del pensamiento en forma escrita para la comunicación y el entendimiento de los seres humanos. Nos plantea dos definiciones de pensamiento, una de las cuales se relaciona directamente con la resolución de problemas.

Pensamiento: fenómeno psicológico racional, objetivo y externo derivado del pensar para la solución de problemas que nos aquejan día tras día.

A manera de concepto general y analizando todas las teorías y autores que hablan sobre el lenguaje es una herramienta con la que expresamos nuestros pensamientos e interpretaciones de lo que hemos visto, oído o experimentado de alguna otra manera. Así de la misma manera el pensamiento tiene varias definiciones que a la final se llega a la misma conclusión o concepto básico el pensamiento no es más que la actividad y creación de la mente de todo aquello que es traído a existencia mediante la actividad del intelecto. El término es comúnmente utilizado como forma genérica que define todos los productos que la mente puede generar incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado pensamiento bien sean estos abstractos, racionales, creativos, artísticos, etc. Todo lo anterior expuesto nos brinda una visión más amplia sobre este tema lo cual requiere del establecimiento de relaciones, ya no con la ayuda de imágenes, representaciones o modelos, sino con la participación de acciones de pensamiento lógico. Las premisas del pensamiento lógico comienzan a surgir a finales de la edad temprana, cuando empieza a formarse



UNIVERSIDAD DE CUENCA

en los pequeños la función simbólica de la conciencia, que les permite comprender que un objeto puede ser representado por otro, por un dibujo o por una palabra. Sin embargo, la palabra y las restantes formas simbólicas permanecen por largo tiempo fuera de su alcance, para que puedan resolver tareas del pensamiento, por sí mismos. Bases para su reforma del pensamiento es esta unión de sentimientos y razón porque "la emoción es una forma de pensar" y "por medio de los juicios emotivos abrimos nuestro ser al mundo de tal modo que la construcción de la solidaridad y la tolerancia se dan como un trabajo continuo". Si el pensamiento se habla y la interpretación se narra se necesita de narradores que narren desde sí e intenten construir un discurso de disensos y consensos que acojan lo diferente y lo múltiple y lo complejo y que lo hagan desde los niños y niñas que aprenden a celebrar su vida junto a los demás mientras cuestionan, critican, abren brechas con sus propuestas. Es propio a todos los seres humanos la curiosidad y asombro desenfrenado, que en su desenfado muchas veces molesta al mundo adulto. Sin embargo es una característica que hay que cautelar en un mundo que mucho intenta adormecerlos. Se dice que los niños y niñas cuestionadores desde sus saberes no levantan una lectura propia y propositiva. No dejan al mundo adulto encerrado en respuestas que ellos y ellas no piden, porque quiere más preguntas. Y acaso no es este desenfado enojoso a la escuela y a los académicos anquilosados en sapiencias que no dan preguntas a los tiempos que corren. Por qué negarles a su rasgo de filósofos y filosofas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

RECOMENDACIONES

A medida que el niño o niña va creciendo es muy importante ayudar a desarrollar su mente promoviendo el pensamiento independiente y la capacidad para la resolución de problemas. Pero como padres y maestros, no es necesario dar una enseñanza formal a su hij@ o alumn@ en edades muy tempranas; más bien puede realizar actividades educativas y recreativas con él que le enseñe de forma natural mientras los dos comparten experiencias y le explica las cosas interesantes que se encuentran a su alrededor y le ayuden a entender su entorno más cercano. Sorprendentemente los bebés y los niños pequeños parecen haber sido programados para aprender de su entorno y gran parte de lo que nosotros los adultos consideramos como un juego en realidad sirve estimular al aprendizaje de los niños y niñas. Sin embargo hay muchas medidas sencillas que debe tener en cuenta que hacen estas experiencias aun más eficaces para promover el desarrollo cognitivo de su niño o niña. A medida que va preparando a su niño o niña para la escuela o la vida, es muy importante ayudar a desarrollar su mente promoviendo el pensamiento independiente y la capacidad para la resolución de problemas. Pero, como padres (y/o madres), no es necesario dar una enseñanza formal a su hijo en edades muy tempranas; más bien, puede realizar actividades educativas con él que le enseñe de forma natural mientras los dos comparten experiencias y le explica las cosas interesantes que se encuentran a su alrededor y le ayuden a entender su entorno más cercano. Sorprendentemente, los bebés y los niños pequeños parecen haber sido programados para aprender de su entorno, y gran parte de lo que nosotros los adultos consideramos como un juego en realidad sirve estimular al aprendizaje de los niños y niñas. Sin embargo, hay muchas medidas sencillas que debe tener en cuenta que hacen estas experiencias aun más eficaces para promover el desarrollo cognitivo de su niño o niña.

Buenas condiciones de aprendizaje para niños de preescolar

- ✦ Hable con el niño. Es insustituible el tiempo dedicado a hablar con su niño sobre experiencias e ideas de interés. Recuerde que no es lo mismo hablar con su niño que hablar a su niño. Hasta los bebés recién nacidos que todavía no pueden producir palabras se benefician de los adultos que hablan con ellos. También es importante dar un lenguaje y uso apropiados.
- ✦ Escuche atentamente al niño. Tenga paciencia, permítale suficiente tiempo para que complete sus pensamientos. Lo que los niños quieren decir es importante para ellos y aprenderá de lo que tienen que decir. Esto tiene particular importancia con los niños más pequeños que cuentan con una limitada cantidad de palabras para expresar pensamientos complejos. Por ejemplo poco tiempo después de que los



UNIVERSIDAD DE CUENCA

niños comienzan a usar sus primeras palabras ocurre un período en el que usan grupos de dos palabras para expresar el significado que los adultos expresan con oraciones completas. Permitiendo con paciencia que el niño termine de "sacar todas las palabras" puede interpretar lo que el niño está tratando de decir.

- ✦ Cante y recite rimas infantiles y canciones que recuerde de su propia niñez. Sirven muy bien todavía Tortillitas y Arroz con leche u otras rimas tradicionales de su país o su familia. Evidentemente las rimas que recuerda de su niñez son importantes para y por eso hay que pasar ese grato recuerdo a su bebé. Eso no sólo sirve para formar una historia compartida sino que también el patrón inherente a la mayoría de las rimas infantiles sirve para promover el desarrollo de la capacidad lingüística.
- ✦ Convierta los paseos comunes y cotidianos en excursiones interesantes. Un paseo al parque de juegos mecánicos puede ser un momento oportuno para notar las diferencias entre la gran cantidad de casas que se ven por el camino. ¿Cuáles son altas y cuáles son bajas? Fíjense en los nuevos brotes en los árboles o cómo las hojas están comenzando a cambiar de color o caerse al suelo. En el mercado muestre a su niño las diferentes comidas, formas, texturas y olores. Este tipo de observación estimula las preguntas y conversaciones en las que intervienen el lenguaje y los conceptos interesantes.
- ✦ Haga juegos de lenguaje con su niño. Invente rimas y cantos graciosos. Este juego ayuda a sensibilizar a su niño a los sonidos del idioma lo cual es una clave para la eficacia en la lectura.
- ✦ Amplíe el lenguaje del niño. Use palabras descriptivas siempre que sea posible. El perro enorme. El patito asustado. El hombre viejo agotado. Esto ayudará a su niño a desarrollar un vocabulario amplio y rico lo cual es importante para la expresión y para todo el aprendizaje en el futuro. Cuando un niño comienza a hablar con frases de dos palabras es común que use la combinación de un sustantivo y un calificativo descriptivo tal como "carro amarillo".
- ✦ Ayude al niño a resolver problemas. Cuando algo no funciona bien muestre al niño cómo se arregla. Por ejemplo, si se desprende la rueda del triciclo de su niño deje que él ayude a arreglarla y explique lo que se está haciendo. Sea sensible a lo que sabe hacer su niño y a lo que necesita hacer para ayudarlo. Los padres y/o madres que logran seguir estas prácticas ayudan a apoyar el desarrollo de nuevas capacidades así como conceptos sobre cómo funcionan las cosas y cómo resolver los problemas.
- ✦ Responda a las preguntas del niño. Los niños pequeños hacen preguntas. Dé respuestas cortas y sencillas siempre que sea posible. Esto también le puede dar la oportunidad de demostrar cómo funcionan las cosas y aumentar la cantidad de ideas y palabras que su niño aprende cada día. Una vez que cumpla los cuatro o cinco años, estará aprendiendo a un paso sorprendente.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- ✦ Hágale preguntas al niño. Al darle la oportunidad de responder a preguntas le permite demostrar lo que sabe lo cual lo deja sintiéndose bien consigo mismo. Trate de hacer preguntas que considere que el niño podrá contestar porque a nadie le gusta fracasar pero también puede usar tales ocasiones como oportunidad de enseñar al niño que no tiene nada de malo pedir ayuda para buscar las respuestas o para entender cómo funcionan las cosas. No olvide tampoco que los niños pueden sorprender con respuestas inesperadas.
- ✦ Promueva los juegos de imaginación. Juegue o represente papeles con el niño por ejemplo tener una fiesta con muñecas o animales de peluche y hable de los papeles que juega cada uno. El juego imaginario con animales de granja, carritos, y otros juguetes pueden ayudar al niño a comprender los conceptos de la interacción cómo compartir y el juego cooperativo. También esto puede ayudar a ampliar el vocabulario de su niño. Además anime a su niño a usar objetos de manera imaginativa por ejemplo, un platito puede usarse como el volante para conducir un carro.

Comparta libros en forma regular. Al compartir libros:

- Déle oportunidades al niño de elegir el libro que se va a leer.
- Encuentre un lugar cómodo y bien iluminado para leer.
- Siéntense muy juntos. Debe ser divertido e íntimo compartir los libros.
- Asegúrese de que los dos vean bien el libro.
- Lea de manera expresiva.
- Pídale al niño que pase las páginas.
- De vez en cuando señale las palabras con el dedo mientras va leyendo.
- Hablen de lo que se está leyendo. Puede ser necesario dar una explicación sobre algo nuevo para el niño relacionándolo con otra cosa que ya conoce.
- Anime al niño a hacer preguntas y comentarios sobre lo que se lee. Es importante para el niño entender las palabras (vocabulario) y las ideas o los conceptos que se presentan en las cuentos.
- Haga de la lectura un rato agradable un rato en que el cual puedan disfrutar de estar juntos. Elija un lugar callado y tranquilo sin distracciones tales como la televisión o la radio. No obligue al niño a dejar otra actividad divertida para él si se opone.
- Ajuste la cantidad de tiempo que se dedique a leer al niño de acuerdo con la capacidad de atención del niño. Tenga en cuenta que esta capacidad puede variar de un día a otro.

Los niños pequeños son adaptables y aprenden el lenguaje rápido. Los niños que llegan a la escuela habiendo tenido experiencias con lenguas, libros de cuentos, y materiales impresos en su casa serán mejores alumnos sin importar la lengua que se hable. Actualmente, las bibliotecas y las librerías disponen de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

una diversidad de libros infantiles en varios idiomas. Los niños pequeños tendrán la tendencia a encariñarse con libros favoritos que quieren leer con frecuencia. Tenga paciencia con su niño y continúe leyendo los libros que quiere el niño, pero también introduzca otros libros. Dé un buen ejemplo como lector. Es importante para el niño verlo leyendo libros, revistas, periódicos e incluso el correo. Demuéstrele que la lectura es importante. Deje que el niño observe todas las formas en que usa la lectura y la escritura escribiendo la lista para el mercado recortando cupones de un volante del supermercado consultando el número de teléfono de una persona leyendo el menú en un restaurante. Si usa un calendario para planear las actividades de la familia deje que su niño lo vea hacer las anotaciones. Cuando un niño pregunta por las actividades llévelo al calendario y muéstrele cuándo ocurrirá la actividad. La mayoría de los niños de cuatro años pueden aprender a leer su nombre con facilidad. Exhiba el nombre de su niño en un lugar prominente, como el refrigerador o arriba de su toalla en el baño. Esto también ayuda a promover el amor propio así como muchos otros conceptos importantes relativos a las letras de imprenta. Ponga límites a la televisión. Inculque el hábito de ver programas selectos desde edad temprana. Vea la televisión junto con su niño y hable con él sobre los programas. Esta es otra oportunidad de encargarse de que el niño esté aprendiendo palabras e ideas. Recuerde que el tiempo dedicado a la televisión es tiempo que podía haberse dedicado a otras actividades más valiosas. Atienda sin demora cualquier inquietud que tenga por el oído, la vista o el habla del niño. Un niño que parezca no hacerle caso cuando le habla o no prestarle atención puede estar padeciendo de un problema médico grave y la mayoría de tales problemas pueden tratarse fácilmente.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ANEXOS



UNIVERSIDAD DE CUENCA

TEMA:

EI LENGUAJE COMO MEDIO PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO EN EL PREESCOLAR

DELIMITACION: NIÑOS/AS

PROBLEMATIZACION:

El lenguaje infantil, en su etapa preescolar, tiene varias fases muy diferenciadas entre sí. Su evolución es la más destacada dentro de toda la infancia pues le permite el paso de lenguaje poco fluido a una comunicación, al intercambio de ideas.

Una interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene, como soporte el lenguaje interior y el sistema de signos. Es por eso que como he visto que al juntar el lenguaje y el pensamiento podemos lograr que los niños se estimulen para un mejor aprendizaje ya que no se incita al desarrollo del pensamiento a través del lenguaje ya que este es una herramienta muy fundamental, permitiendo que el niño logre ampliar su capacidad de pensar a través del lenguaje, en vista que hoy en día los maestros solo dan sus clases sin hacerle pensar al niño ya que en la edad preescolar el niño esta muy presto para su aprendizaje

OBJETIVO GENERAL:

Describir la influencia del lenguaje en le desarrollo del pensamiento en el nivel preescolar

OBJETIVO ESPECIFICOS:

- ✦ **Encontrar la relación entre lenguaje y el desarrollo del pensamiento**
- ✦ **Diseñar sugerencias para desarrollar el pensamiento a través del lenguaje**

MARCO TEORICO:

El problema del pensamiento y el lenguaje es tan antiguo como la propia psicología; sin embargo, la relación entre el lenguaje y el pensamiento es el aspecto que resulta menos estudiado. El análisis atomista y funcional, que dominó la psicología científica a lo largo de la última década, dio lugar a considerar las funciones psíquicas de forma aislada y a elaborar y perfeccionar métodos de investigación psicológica aplicados al estudio de esos procesos aislados y separados entre sí. Por lo anterior, debemos segmentar el



UNIVERSIDAD DE CUENCA

complicado conjunto en unidades. Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad. Entonces, una psicología que desee estudiar las unidades complejas tiene que comprender que debe sustituir los métodos de descomposición en elementos por un método de análisis que segmente en unidades. El lenguaje es una herramienta inventiva con la que expresamos nuestros pensamientos e interpretaciones de lo que hemos visto, oído o experimentado de alguna otra manera. Sin embargo la mayor parte de lo que dicen los niños en cualquier situación dada no es solo una repetición de lo que se les ha dicho o han escuchado, los hablantes crean muchas expresiones nuevas sobre la marcha y los temas de los que hablan pueden no tener nada que ver con su estado actual o con la secuencia de los sucesos en curso. Pero por muy creativos que puedan ser para generar mensajes nuevos incluso los niños de tres y cuatro años por lo general pueden conversar bastante bien entre si siempre que sus declaraciones se adhieran a las reglas y convenciones sociales del lenguaje. Por tanto el hombre como especie nace programado para el aprendizaje del lenguaje lo que se demuestra tras analizar todas las lenguas existentes se comprobó que existe un grupo limitado de sonidos con los cuales un individuo logra establecer el complejo sistema de combinaciones que le permiten construir su lengua armando un numero infinito de palabras diferentes. Al cumplir tres años el niño ya ha de poder entender las explicaciones del educador, teniendo en cuenta que este le hablara en un lenguaje comprensible para su edad y utilizar el habla bien, mal o regular como forma habitual, normal y principal de expresión tanto en sus juegos como al dirigirse a los adultos o a otros niños es capaz de articular correctamente las palabras salvo las ultimas que acaba de adquirir y aquellas otras. Aun que el lenguaje es uno de los cuerpos de conocimientos abstractos que adquiere el ser humano los niños de todas las culturas llegan a entender y usar esta forma intrincada de comunicación a edades muy tempranas. De hecho algunos bebes hablan antes de caminar. Los investigadores han concluido que cuatro tipos de conocimiento subyacen al crecimiento de la competencia lingüística: fonología, semántica, sintaxis y pragmática. En los últimos años, varias investigaciones se han dirigido a estas cuestiones, tanto por su propio valor como por las luces que arrojan sobre otras áreas del aprendizaje. Han habido innumerables controversias sobre el modo preciso en que se desenvuelve este proceso, pero es posible destacar cuatro componentes que en formar parte de él:



UNIVERSIDAD DE CUENCA

1. Imitación.-tiene un gran papel en el aprendizaje del lenguaje. Es evidente que los niños aprenden sus primeras palabras por lo común meras etiquetas oyendo e imitando.

2. Reforzamiento.-es un poderoso medio de aprendizaje. Si la palabra produce resultados favorables, se inclina a repetirlas. Pero el reforzamiento no parece suficiente para explicar la adquisición de la sintaxis.

3. Estructuras lingüísticas innatas. El lingüista Noam Chomsky (1959), piensa que todo ser humano nace con las estructuras mentales para la adquisición del lenguaje, que permite que el niño procese selectivamente la información lingüística del medio y formule una gramática generativa con la cual produce su lenguaje.

4. Desarrolló cognoscitivo, subraya la relación entre el aprendizaje lingüístico y las nociones y conceptos infantiles en desarrollo. Esto dice que las estructuras gramaticales básicas no están presentes en las primeras expresiones verbales, sino que se desenvuelve progresivamente, de lo que los teóricos concluyen que su aprendizaje depende del desarrollo cognoscitivo previo (Bloom, 1970). Así, cada patrón particular de habla no aparecerá antes de que el niño adquiera el concepto en que se funda, y son capaces de expresar sólo los conceptos que ella domina. Piaget (1962) especulaba que la habilidad de hacer un concepto de una idea precede a la de expresarlo con palabras. Otros han observado que muy pronto después de que el niño comienza entender relación como "mayor" o "más que", las palabras contribuye a delinear, afinar y transformar el pensamiento conceptual (Bruner, 1983, Vygotsky, 1962). La importancia de esta etapa preescolar se comprende fácilmente por cuanto se constituye el lenguaje aprendido, la base de todo posterior aprendizaje. Desarrollar el lenguaje oral es uno de los primordiales objetivos del jardín, esa necesidad de enriquecerlo se logra a través de la conversación. Dado que el niño en esta etapa no sabe dialogar, es que, a partir de los 3-4 años hay que enseñarle a conversar. En el desarrollo de las conversaciones, el niño irá perfeccionando su vocabulario, lo enriquecerá con nuevas y variadas palabras que tomará de su interlocutor, corregirá poco a poco su fonética e irá aprendiendo a situar las frases con arreglo a una adecuada sintaxis, dándose cuenta de los diferentes giros posibles y de los diversos significados que de éstos se deriva dentro del marco general del lenguaje. Al ponerse en comunicación con el mundo exterior, no sólo se comunicará con sus semejantes, sino que aprenderá a exponer sus propias ideas, pensamientos y sentimientos. Otra razón para que el lenguaje de los preescolares llegue a ser mas complejo es que los niños de dos a cinco años comienzan a entender y expresar contrarios de relación como grande de pequeño, a los tres años los



UNIVERSIDAD DE CUENCA

niños incluso son capaces de usar términos para hacer juicios funcionales apropiados como decidir que una prenda de ropa de muñeca de tamaño exagerado que es una pequeña relación con lo que la niña usa aun es demasiado “grande” para ponérsela a la muñeca. Gelman y Ebeling (1989). Citado por Shaffer (2000). Aun que los preescolares se percatan cada vez más de una variedad de relaciones significativas y aprenden con rapidez como expresarlas en su propia habla, el conocimiento incompleto de la sintaxis que posee los conduce a cometer algunos errores semánticas. Durante el periodo escolar los niños adquieren habilidades de conversación que les ayudan a comunicarse en forma mas eficaz y a lograr sus objetivos, los niños de tres años comienzan a entender la intención de ilocucion es decir que el significado real subyacente de una emisión pueden no corresponder siempre al significado literal de las palabras que usa el que habla. Los niños de preescolar están aprendiendo que deben adecuar sus mensajes a su audiencia si esperan comunicarse eficazmente. Un análisis de las cintas revelo que los niños de cuatro años comienzan a ajustar su habla al nivel de comprensión de su oyente. Marilyn Shatz y Rochel Gelman (1973). Citado por Shaffer (2000). Para Piaget la evidencia mas obvia del uso de los símbolos era el lenguaje, otro ejemplo del uso de símbolos por parte de los niños pequeños son la imitación diferida, el dibujo, la imajicion mental y el juego simbólico, cada una de estas formas de simbolismo pueden ser practicadas por la mayoría de los niños de dos años de edad aunque la manera en que los usan mejora de manera considerable durante los 10 a 12 años. Piaget (1926) observo las charlas de los niños de edad preescolar que a menudo se hablaban a si mismos mientras realizaban sus actividades diarias casi como fueran experimentados locutores, Piaget llamo a estas emisiones autodirigidas habla egocéntrica platica que no esta dirigida a nadie en particular y que no esta adaptada de manera significativa para que un compañero pueda comprenderla. De acuerdo con Vygotsky los monólogos autodirigidos del niño en edad preescolar ocurren mas a menudo en algunos contextos que en otros, específicamente observó que es mas probable que los niños hablen consigo mismos cuando intentan solucionar problemas o lograr metas importantes y afirman que el habla no social no es egocéntrica sino comunicativa es un “habla para si” o habla privada que ayuda a los niños pequeños a elaborar estrategias y regular su comportamiento para contar con mayores probabilidades de alcanzar sus metas, también afirma que el habla privada se abrevia a medida que el individuo madura progresando desde las frases completas que producen los niños de cuatro años hasta palabras aisladas o simples movimientos de los labios. Los niños aprenden a hablar sin dificultad. Sus primeras manifestaciones lingüísticas son orales. Por consiguiente, en Preescolar debe potenciarse la expresión oral y la conversación. La lectura y la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

escritura vendrán en fases posteriores. Que los niños realicen su primer aprendizaje de la lengua por vía oral trae como consecuencia la valoración de la didáctica del lenguaje oral, que ha de extenderse más allá de la educación preescolar. Por supuesto sin merma de la didáctica del lenguaje escrito, antes bien, como su mejor auxiliar. Por otra parte, este estudio del lenguaje infantil desde sus inicios no sólo lleva a conocer mejor los mecanismos de desarrollo del lenguaje, sino a valorar el lenguaje infantil no como un torpe remedo del de los adultos, sino como una forma de habla propia con patrones característicos, uno de los cuales es su progresiva evolución.

LINGÜÍSTICA: Es una disciplina cuyo objeto de estudio es el lenguaje humano. Se trata de una ciencia teórica dado que formula explicaciones diseñadas para justificar los fenómenos del lenguaje, esto es, el diseño de teorías sobre algunos aspectos del lenguaje y una teoría general del mismo. Cabe observar que la lingüística no es solo un saber teórico, es además una ciencia empírica que realiza observaciones detalladas sobre lenguas, en especial para confirmar o refutar afirmaciones de tipo general. En este sentido, el lingüista como científico, habrá de aceptar el lenguaje tal como se observa y a partir de su observación, explicar cómo es. Su función no es ni la de evitar el "deterioro" de la lengua ni mucho menos procurar una "mejoría". En efecto, no es trata de una ciencia prescriptiva sino meramente descriptiva.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Preguntas de investigación

- ✦ ¿Qué importancia tiene el lenguaje en el nivel preescolar?
- ✦ ¿Cómo desarrollar el lenguaje en el nivel preescolar

METODOLOGIA

ETAPA	METODOLOGIA	TECNICA	RESULTADOS
Fundamentos teóricos	Analítico-Sintético	<ul style="list-style-type: none">✦ Revisión bibliografica✦ Internet✦ Libros✦ Revistas	Bases teóricas para la realización de la tesina

BIBLIOGRAFIA.

- ✦ Descargado:
<http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/2100/2149.ASP> (27 de febrero del 2010)
- ✦ Alessandri, María Laura: Trastornos del Lenguaje, 2009
- ✦ Shaffer, David: Psicología del Desarrollo, quinta edición 2000, Internacional Ediciones México D.F.
- ✦ Kosu, Alex: Pensamiento y Lenguaje, 1995, en España
- ✦ Quiro, Bernardo, Gotter, R: El lenguaje en el niño, 1995 en Madrid
- ✦ Lev, Vygotsky: Pensamiento y Lenguaje, Piados México, Nueva Edición a cargo de Alex Kozulin
- ✦ D. Gross, Richard: Psicología, La ciencia de la mente y la conducta, Tercera Edición, Editorial El manual Moderno México D.F.
- ✦ Sarolta Trowsky, Principios de Psicología General, Editorial Grilalbo, S.A.
- ✦ Garrison Leredo, Psicología, Segunda Edición, Impreso en Mexico del 2004

REFERENCIAS CAPITULO I



UNIVERSIDAD DE CUENCA

1. Regis Jolivet. Tratado de la Filosofía, Psicología II pág. 381. Ediciones Carlos Lohlé, Buenos Aires.
2. Richard D. Gross. Psicología la Ciencia de la Mente y la Conducta pág. 362. Tercera Edición. Editorial el Manual Moderno México, D.F.
3. Regis Jolivet. Tratado de la Filosofía, Psicología II pág. 378. Ediciones Carlos Lohlé, Buenos Aires.
4. Garrison Loredó. Psicología pág. 119. Segunda Edición. Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
5. Richard D. Gross, Psicología, Ciencia de la Mente y la Conducta, pág. 357. Tercera Edición. Editorial el Manual Moderno México, D.F.
6. Regis Jolivet, Tratado de Filosofía, Psicología II, pág. 378. Ediciones Carlos Lohlé, Buenos Aires.
7. Phillippe Muller. Psicología y Ciencias Humanas. Pág. 49. Ediciones Guadarrama. Madrid.
8. Myers. Psicología pág. 323. Editorial Médica Panamericana.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS CAPITULO II

1. Smirnov Leontiev. Psicología. Editorial Grijalbo Mexico D.F. Pág. 22
2. J.L. Rubinstein. Principios de la Psicología General.. Editorial Grijalbo Mexico D.F. 1967. Pág. 45.
3. V.I. Lenin. Una vez más cerca de los sindicatos Trotski y Bujarin. O. C. Pág. 289.
4. C. Marx y F. Engels. Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialistas e idealistas. Obras t 3. Pág. 24.
5. DE ZUBIRÍA, Julián (1995) Modelos Pedagógicos Contemporáneos y la Pedagogía Conceptual. En: "El Constructivismo: Teoría, Metodología y Práctica". Lima, 2000, Edit. Derrama magisterial, Pág. 13-58.
6. DE ZUBIRÍA, Miguel (1998) Tratado de Pedagogía Conceptual. Santa Fé de Bogotá, Edit. Fundación Alberto Merani, Pág. 149
7. DÍAZ, José (1999) Hacia un nuevo Paradigma Pedagógico. Lima, Edit. San Marcos, Pág. 127
8. M. Sechenov. Obras Filosóficas y Psicológicas escogidas. Ed. rusa. Pág. 157. Moscú 1947
9. F.N. Shemiakin. Desarrollo del Pensamiento en la vida del niño. Tomo II. Moscú 1941. Pág. 299.
10. Makeyenko. Obras t V. Moscú. Ed. APN; RSFSR, 1958. Pág. 74.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS CAPITULO III

1. Craig Mehrens Clarizio. Psicología Educativa Contemporánea. Pág. 42
Primera Edición: 1988. Editorial Limusa S.A. de C.V. México D.F.
2. Ellis D. Evans. Educación Infantil Temprana. Tendencias Actuales. Pág.
14. Editorial Trillas
3. Edward De Bono Cómo enseñar a pensar tu hijo. Primera Edición 1994
Ediciones Paidós Ibérica S.A, Buenos Aires.
4. Peter Langford. El Desarrollo del Pensamiento Conceptual en la Escuela
Primaria. Primera Edición, 1989. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
5. Laura Edna Aragón, Arturo Silva. Evaluación Psicológica en el Área
Educativa. Pág. 2-7. Editorial Pax México 2002
6. David. P. Ausubel. Psicología Educativa. Un Punto de vista
Cognoscitivo. Editorial Trillas S.A. 1978.
7. Juan Gallego Codes. Las Estrategias Cognoscitivas en el Aula. Editorial
Escuela Española S.A. Madrid