

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Los primeros seis años de vida del niño, especialmente, los primeros tres, son básicos en el desarrollo de todas las esferas de la personalidad en formación, entre ellas la cognoscitiva.

El pensamiento infantil, especialmente el que tiene lugar en el período de la infancia temprana y niño, ha sido objeto de múltiples investigaciones dirigidas al esclarecimiento de las principales regularidades de este proceso en esta etapa del desarrollo; al conocimiento de los componentes estructurales del acto intelectual, y al análisis de las operaciones y procedimientos que se utilizan en el proceso de solución de problemas cognoscitivos y en la formación de conceptos.

Independientemente de las tendencias y concepciones de los diferentes autores acerca del desarrollo del pensamiento, sus fuerzas motrices y mecanismos, hay coincidencia entre ellos en distinguir tres etapas fundamentales en el desarrollo del pensamiento infantil que corresponde a tres tipos o formas específicas de pensamiento: pensamiento en acción, pensamiento en imágenes o representativo y pensamiento lógico.

Estas formas de pensamiento aunque presentan su especificidad, están íntimamente relacionadas y son parte del proceso único del conocimiento de la realidad, en la cual, en un momento determinado puede predominar una forma u otra en dependencia del tipo y naturaleza que ante el niño se presentan.

Hacia finales del primer año de vida, las posibilidades crecientes de los niños de desplazamiento en el espacio (mediante el gateo y la marcha incipiente); posibilita la manipulación de los objetos no de una forma casual sino “investigativa”, y manifiesta la aparición de acciones de orientación; el surgimiento del interés por las propiedades de los objetos; la percepción de la constancia y de la permanencia de estos en el espacio, se crea las condiciones para que el niño sea capaz de solucionar nuevas y más complejas tareas, que exigen el establecimiento de relaciones entre los objetos y sus propiedades.

Es decir, ya en el umbral de la infancia temprana en el niño surgen acciones que podemos considerar como manifestaciones del pensamiento y que tienen como base las acciones prácticas que el niño realiza con los objetos, las que requieren tomar en cuenta los vínculos y nexos, aún sencillos, que existen o se establecen entre los propios objetos y sus propiedades.

La distinción o el establecimiento de estos nexos y relaciones inicialmente tienen un carácter situacional y ocurren sobre la base de aquellas propiedades que más se destacan, que son más evidentes, que “saltan a la vista” o por las influencias externas que unos objetos ejercen sobre otros. Así, la mesa se cae porque se tropieza con ella o porque solo tiene una pata.

La solución de tareas prácticas que surgen espontáneamente o que intencionalmente, se plantean ante el niño, requieren tomar en cuenta las relaciones entre los objetos para la consecución de un objetivo. Estas relaciones pueden tener un carácter estático o dinámico.

- Relaciones estáticas son aquellas que ya están fijadas, ya están dadas; los objetos ya están relacionados y solo hay que utilizar esta relación: halar una almohada sobre la que se

encuentra un juguete con el fin de alcanzarlo o halar un carrito por una cuerda atada a él para que se desplace.

- Relaciones dinámicas son aquellas que establece el propio niño, de manera independiente o con la ayuda que le brinda el adulto.

Al ejecutar distintas acciones con los objetos, el niño comienza a orientarse en las relaciones que entre ellos o entre sus propiedades se dan; en que un objeto puede servir de “medio auxiliar”, de “instrumento” para lograr un resultado determinado. A ello contribuyen los adultos que le rodean y que comienzan a brindarle modelos de acciones, de utilización de instrumentos.

El paso del uso de las relaciones prefijadas o preestablecidas por los adultos, a la etapa de establecimiento de relaciones por el propio niño de manera independiente, valiéndose de un medio auxiliar que posee carácter mediatizado (la cuchara para comer, la pala para llenar de arena el cubo, el jamo o red para pescar), constituye un importante logro en el pensamiento infantil.

Al principio el establecimiento de estas relaciones se produce por medio de pruebas prácticas que no excluye la participación y ayuda de la casualidad. Luego, estas acciones se van haciendo cada vez más de búsqueda, intencionales, de orientación.

Investigaciones realizadas por S. Novoseolova (1965-1970), A. M. Siverio (1971-74) y F. Martínez (1984-88) confirman lo expresado. Ante un niño de dos años al que se le plantea la tarea de alcanzar un objeto atractivo (juguete) que está fuera del alcance de sus manos, se observa el siguiente comportamiento: inicialmente hace esfuerzos denodados estirando la mano para lograrlo (acciones prácticas).

La no obtención del resultado deseado hace fijar su atención en otro objeto que también se encuentra en su medio más cercano (una varilla); la toma y comienza hacer movimientos con ella. Estas continúan siendo acciones prácticas. En un determinado momento el extremo de la varilla roza, el juguete. Este se mueve. Al niño no le pasa inadvertido este hecho y su atención de nuevo se vuelve hacia el juguete; ahora, mueve la varilla de manera intencional para ver si se desplaza el juguete. Estas acciones comienzan a tener un carácter orientador.

Después de una serie de pruebas inicia la realización de movimientos necesarios para mover el juguete y así, obtener el resultado: alcanzarlo. El interés del niño se traslada del objeto-fin (juguete) al objeto-medio (varilla) y su relación con el desplazamiento del primero.

El niño continúa observando esta relación; en ocasiones, intencionalmente, desplaza el juguete, lo aleja y luego, lo acerca con la varilla. Ahora, estas acciones son propias de orientación y tienen un carácter externo, porque se realizan en el plano material, concreto. Sin embargo, las acciones realizadas se diferencian sustancialmente de las acciones de percepción, analizadas en el epígrafe anterior, porque están dirigidas no a descubrir las propiedades externas de los objetos (color, forma, tamaño, etc.) sino a la búsqueda de las relaciones entre dos objetos y a la obtención de un determinado resultado.

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.

Uno de los primeros “portadores” de generalización son precisamente los objetos-instrumentos. Cuando el niño ha asimilado los modos de acción con uno u otro instrumento – una varilla, una cuchara, un lápiz, etc.- trata de usarlo en las situaciones más diversas, distingue su significación generalizada para la solución de determinado tipo de tareas. En el instrumento se destacan aquellos rasgos que son importantes para su utilización y los otros, pasan a un plano secundario.

Si el niño ha aprendido a acercarse hacia sí los objetos mediante con una varilla, con posterioridad usará cualquier objeto alargado –una regla, un cuchillo, una cuchara- con el mismo fin. Todo esto cambia la significación de las palabras que el niño ha asimilado. Dichas palabras comienzan a representar la designación del objeto en forma cada vez más generalizada.

En el desarrollo intelectual del niño, próximo a los tres años, tiene lugar un avance de gran significación para el dominio de formas más complejas de pensamiento, así como para la realización de nuevos tipos de actividades. Se trata de la aparición de la función simbólica o función señalizadora de la conciencia.

Esta función consiste en la posibilidad de establecer una relación de sustitución; es decir, utilizar un objeto como sustituto de otro y realizar acciones con los sustitutos en lugar de con los objetos concretos.

La función simbólica o función señalizadora de la conciencia se desarrolla primeramente en relación con la actividad práctica y solo después se traslada al uso de las palabras y le da al niño la posibilidad de pensar por medio de ellas. La premisa para el surgimiento de la función simbólica es el dominio de las acciones con objetos de la separación posterior de la acción, del objeto. Cuando la acción comienza a realizarse sin el objeto, con un objeto que no corresponde a la acción, esta pierde su significación práctica y se transforma de hecho en una imagen, una representación de la acción real. Si un niño “bebe” de un cubito esto no es en sí la acción de beber sino la representación de que está bebiendo.

Como consecuencia de representar una acción mediante otra, surge la designación de un objeto mediante otro, la sustitución de uno por el otro. El cubito se puede utilizar en calidad de taza.

Que el niño capte el hecho de que un objeto se puede utilizar como sustituto de otro, es un importante punto de avance en el conocimiento del mundo circundante. Esto se manifiesta no solo en el dominio del juego representativo, sino también en otros tipos de actividades y en el comportamiento diario de los niños.

La función simbólica reestructura el dibujo infantil, constituye un impulso notable para la transformación del proceso de trazar garabatos en una actividad plástica, y precisamente a causa de ella, el niño empieza a distinguir en los garabatos trazados las representaciones de los objetos. El dibujo y el juego están íntimamente relacionados: el niño con frecuencia completa la imagen mediante acciones lúdicas que le atribuyen a ella una u otra significación.

Al final de la edad temprana, los niños pasan 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. En la base de este proceso está la ya expresada asimilación de la función simbólica de la conciencia que tiene, según J. Piaget, un carácter individual, o función señalizadora de la conciencia, que tiene según L. Vigotsky, un origen social.

El pensamiento representativo o en imágenes, característico de la etapa de 3 a 6 años propiamente dicha, exige que el niño, al solucionar una tarea o enfrentar un problema se represente mediante imágenes, las acciones reales con los objetos y sus resultados, es decir, actúan con las imágenes o representaciones aproximadamente el mismo que lo haría con los objetos reales.

Las investigaciones realizadas por autores rusos (L. Vigotsky, A. Leontiev, D. Elkonin, L. Venguer, N. Poddyakov, entre otros) y, fundamentalmente, por investigadores cubanos (J. López, A. Siverio, S. León, F. Martínez, L. Morenza, entre otros), permitieron establecer, a partir de la consideración de que toda acción psíquica se manifiesta inicialmente en forma externa y que, por lo tanto, toda acción de pensamiento se establece sobre la base de la interiorización de acciones externas, las acciones características del pensamiento representativo, su dinámica los mecanismos propios, así como el carácter y la naturaleza de las tareas cognoscitivas que permiten resolver.

Se toman como punto de partida las acciones que el niño realiza no con los propios objetos, sino con sus sustitutos, con los cuales puede crear un modelo de las relaciones que existen entre los elementos (objetos y sus propiedades) que conforman una situación polémica determinada.

Se entiende por modelo al conjunto de elementos (sustitutos) que guardan entre sí la misma relación que en la realidad guardan los objetos sustituidos. El modelo cumple, por tanto, una función mediatizadora en la solución de distintos tipos de tareas cognoscitivas: espaciales, temporales, cuantitativas, mecánicas, de recordación, verbales, entre otras; constituyen la forma de mediatización características de estas edades y le que permite, de manera asequible y exitosa, la asimilación de distintos tipos de conocimientos.

En las investigaciones antes referidas, especialmente, en las de J. López y A. M. Siverio, se distinguieron las principales acciones que conforman el componente estructural de la habilidad o capacidad para la modelación. Estas son las acciones de sustitución, de construcción y de utilización de modelos.

La acción de sustitución desempeña un papel fundamental dentro de la acción de modelación como un todo. Como ya hemos referido, desde que aparece la función simbólica, el niño es capaz de sustituir un objeto por otro, fundamentalmente en sus juegos: Un palo puede realizar la función de caballo, de muñeca o de termómetro. Sin embargo, el niño realiza esta sustitución de forma no consciente, no propositiva, no con un fin determinado sino operacional y funcionalmente.

Por el contrario, en la acción de modelación, la sustitución se distingue como su primer componente y plantea la necesidad de que el niño, de forma consciente, realice la sustitución de objetos y cualidades.

Así, por ejemplo, en la investigación referida de A. Siverio, se planteaba a los niños la tarea de representar, en un campo de juego, un cuento conocido; primero, utilizando los propios personajes y en otro momento, al no estar estos presentes, se les proponía escoger de una serie de figuras geométricas de distintas formas y tamaño, las que sustituirían a cada personaje y, con ellos, reproducir el cuento. En este caso, el niño seleccionaba de forma consciente los sustitutos que representaban cada personaje real.

Otra operación necesaria en la acción de modelación es la que se refiere a la adecuada correspondencia que tiene que establecerse entre el sustituto y el objeto o propiedad sustituida de forma tal, que el conjunto de sustitutos guarde entre sí la misma relación que en la realidad existe entre los objetos sustituidos. Esta es la operación básica en la construcción del modelo.

Un ejemplo de la investigación de J. López y A. Siverio puede contribuir a la comprensión de lo expresado. Ante el niño se plantea la tarea de reproducción especialmente los desplazamientos de los personajes del cuento “ Los tres ositos “ (papá, mamá y nene) los cuales iban de paseo y, en dependencia de las circunstancias, ocupaban distintos lugares. Al principio iba papá oso, detrás de él, la mamá osa y la seguía el nene osito; posteriormente, delante iba el hijito, detrás papá oso y, por último mamá osa.

La consecutividad del movimiento de los osos se designaba cada vez en una tarjeta, con la ayuda de tres barras de distintos tamaños, y el niño reproducía el relato en el campo de juego, utilizando tres círculos de igual tamaño pero de diferente color, uno de los cuales representaba al papá oso, otro a la mamá y el tercero al hijito. Es decir, los niños aprendían a reflejar cómo habían sido dispuestos los personajes en el espacio, con ayuda de la correspondiente disposición espacial de los sustitutos (construcción del modelo).

El tercer componente u operación es la referida a la utilización del modelo. No es suficiente que el niño sea capaz de sustituir y construir con sus sustitutos un modelo de determinadas relaciones. Una acción completa de modelación implica la utilización del modelo para la solución de una tarea planteada. Solamente cuando el niño es capaz de poner en función el modelo y resolver exitosamente una determinada situación polémica podemos hablar de asimilación del tipo de relación o del contenido modelado.

Así, por ejemplo, ante el niño se planteaba un problema cuya solución exigía el establecimiento de relaciones cuantitativas en tal dimensión que no podía ser resuelto de forma directa, por conteo.

Al niño se le mostraban catorce o más florecitas y se le proponía traer de otro lugar un búcaro para cada flor y así, adornar la habitación donde se celebraría una fiesta. ¿Cuántos búcaros traer si por conteo aún no eran capaces de resolverlo? Entonces, en calidad de medio intermedio se le brindaban fichas de madera de un mismo tamaño y color.

El pequeño, mediante el establecimiento de correspondencia uno a uno, colocaba una ficha para cada flor y seleccionaba así la cantidad necesaria de fichas; las colocaba en una bandejita la llevaba a la otra habitación y de nuevo utilizando la correspondencia uno a uno, colocaba una ficha para cada búcaro y seleccionaba así la cantidad necesaria de búcaros. De esta manera el niño construía un modelo de la cantidad y luego, lo utilizaba resolviendo la tarea planteada.

Las acciones de modelación características del pensamiento representativo contribuyen al conocimiento de la realidad por los niños. Las imágenes, las representaciones que en ellos se forman, no reflejan la realidad en todos sus elementos y detalles, sino solo las relaciones y nexos esenciales que están en la base de la solución de las tareas cognoscitivas que ante el niño se presentan. En este sentido, estas representaciones tienen un carácter esquematizado.

Así, el dominio por los niños de tres a seis años de las acciones de modelación, los pone en condiciones no solo de orientarse y conocer mejor la realidad en sus relaciones esenciales de asimilar de forma más rápida y eficiente los conocimientos más diversos, los distintos tipos de actividades, sino también de formar una capacidad general para la solución mediatizada de tareas cognoscitivas que les permiten el establecimiento de relaciones generalizadas.

Como se puede apreciar, la contribución de la modelación –como forma de mediatización características de estas edades - al desarrollo intelectual general, es significativa.

Tiene también una gran significación para el niño de 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 representarse 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, aunque constituyen formas idóneas del pensamiento en la etapa infantil, que propician que el niño asimile y comprenda las relaciones y dependencias esenciales entre los objetos y fenómenos de la realidad, no obstante, permanecen en el marco de las representaciones y las imágenes, y presentan limitaciones cuando surgen ante el niño 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. Dentro de este tipo de tareas están comprendidas, por ejemplo, aquellas en las que se les plantea establecer si varía o no la cantidad de líquido o de masa al cambiar el recipiente que los contiene o al modificarse la forma del objeto modelado, es decir, la conservación de la cantidad de la materia.

La solución de estos problemas requiere el 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 el niño la función simbólica o señalizadora de la conciencia, que le permite comprender que un objeto puede ser representado por otro, por un dibujo o por una palabra.

No obstante, la palabra y las restantes formas simbólicas permanecen por largo tiempo fuera del alcance del niño para que pueda resolver tareas del pensamiento, por sí mismo.

Las verbalizaciones infantiles, incluso en el período en que los niños las utilizan sólo para acompañar sus acciones y no para preverlas, contribuye 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 el niño adquiere la función planificadora. Aquí se podrá decir, en el más amplio sentido de la palabra que el niño, “piensa en alta voz”.

Sin embargo, para que la palabra se comience a utilizar como una forma de pensamiento, que permita resolver tareas intelectuales sin necesidad de utilizar imágenes, el niño debe 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.

No obstante la significación que adquieren para los niños las palabras que asimilan, solo paulatinamente se va acercando a la significación que les atribuyen los adultos. Mientras el pensamiento del niño 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.

Se ha demostrado que entre las representaciones infantiles y los conceptos del adulto existen diferencias esenciales; las representaciones reflejan la realidad de manera más viva y clara que los conceptos, sin embargo, no poseen la exactitud, precisión y sistematización propias de los conceptos.

Las representaciones infantiles no se pueden transformar en conceptos, solo pueden ser utilizadas para su formación. Los propios conceptos y las formas lógicas de pensamiento son asimiladas por el niño durante la adquisición de las bases para los conocimientos científicos.

El dominio sistemático de los conceptos comienza en el proceso de la enseñanza escolar. No obstante, las investigaciones han demostrado, que ciertos conceptos pueden ser asimilados por los niños de etapa infantil en condiciones de una enseñanza especial organizada. Mediante semejante enseñanza se organizan fundamentalmente acciones especiales de orientación externa en los niños con materiales didácticos. El niño obtiene un medio, una herramienta necesaria para, mediante acciones propias, destacar, en los objetos o en sus relaciones, aquellos rasgos esenciales que deben contemplarse dentro del contenido del concepto. Se le enseña a utilizar de manera correcta esta herramienta y a fijar el resultado obtenido en una forma esquemática, accesible para él.

El curso que ulteriormente tomará en los niños la formación de conceptos será organizar un tránsito a partir de las acciones de orientación externa a acciones realizadas mentalmente. En este caso, la utilización de medios externos es sustituida por el uso de denominaciones verbales.

Se hace obligatoria una etapa en la cual el niño sustituya la acción real por un amplio razonamiento verbal, dentro del cual se reproducen todos los aspectos fundamentales de dicha acción. A fin de cuentas, este razonamiento no comienza a realizarse en voz alta, sino para sí, sintetizándose y transformándose en una acción del pensamiento abstracto lógico, realizada mediante el lenguaje interno. En la etapa infantil, no obstante, aún no tiene lugar la asimilación completa de las acciones y los conceptos en el niño. Éste puede, por lo general, valerse de ellos sólo si razona en alta voz.

Esto nos obliga a plantear la cuestión acerca de cual es la dirección de desarrollo del pensamiento más conveniente en la etapa infantil, cuál tiene mayor importancia para la vida futura del hombre.

El estudio de las leyes del desarrollo psíquico y de sus particularidades en la etapa infantil han establecido que este período es esencialmente sensible al desarrollo del pensamiento por imágenes, y que no es conveniente acometer la tarea de acelerar el dominio de las formas lógicas del pensamiento.

En primer lugar, la propia asimilación de las formas lógicas del pensamiento resulta inconsistente sin un “fundamento “ sólido, las formas de pensamiento por imágenes. Este pensamiento, conduce al niño hasta el umbral de la lógica, le permite comprender representaciones esquemáticas generalizadas, sobre cuya base se estructura, en gran medida, posteriormente la formación de los conceptos.

En segundo lugar, una vez dominado el pensamiento lógico, el pensamiento por imágenes no pierde su significación. Incluso en los tipos de actividades humanas aparentemente más “abstractas” que impliquen la imperiosa necesidad de un pensamiento estrictamente lógico como, por ejemplo, el trabajo de un científico, cumple sin embargo una gran función la utilización de imágenes.

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.

Este tipo de pensamiento corresponde a las condiciones de vida y actividad del niño, a aquellas tareas que surjan durante el juego, en el dibujo, en la construcción y en la comunicación con las personas circundantes. Es precisamente por esto, que la etapa infantil es la más sensitiva de la enseñanza apoyada en el uso de imágenes.

El tomar en cuenta todos estos aspectos nos obliga a prestarle especial atención al desarrollo del pensamiento por imágenes en este período.

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com