

Algunos referentes asociados con el desarrollo y estimulación del pensamiento en los niños de edad preescolar.

Some theories associated with the development and stimulation of thinking in preschool children

Autor: MSc. Mercedes Eligia Martínez Pérez

Centro de procedencia: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive"

Email: mercedemp@ucp.pr.rimed.cu

Resumen:

En el siguiente artículo se presentan referentes teórico-metodológicos que caracterizan el proceso de pensamiento en los niños de edad preescolar. Se hace reseña a los criterios de algunos de los precursores de la pedagogía y psicología y las tendencias actuales que se relacionan con el tema desde la perspectiva del autor.

Palabras claves: estimulación y desarrollo del pensamiento, proceso de pensamiento, precursores

Abstract:

This article presents theoretical and methodological references that characterize the process of thinking in preschool children. Reference is made to the criteria of some of the precursors of pedagogy and psychology and current trends that relate to the issue from the perspective of the author.

Keywords: stimulation and development of thought, thought process, precursors

Concepciones teóricas generales sobre el desarrollo del pensamiento

De vital importancia se considera para la fundamentación del desarrollo del proceso de pensamiento, en la edad preescolar partir del carácter sensualista de Jan Amos Comenio (1592-1670) al concebir el conocimiento del mundo real sobre la base de la percepción directa, el realismo y los principios intuitivos, además de la idea de que no hay nada en el intelecto que no haya existido con anterioridad en la sensación. (1)

Otros pedagogos como Locke, J. (1632-1704), Helvecio, C.A.(1715-1771), Diderot, D. (1713-1784) y Pestalozzi (1746-1827) presentan puntos de vistas coincidentes con relación al papel de las sensaciones en el conocimiento del mundo y en la formación de las representaciones en la conciencia del hombre, adoptando la posición del materialismo sensualista. (2)

Vemos así que el pensamiento como sensación y la percepción es un proceso psíquico, sin embargo Liublinskaia, A. A. (1981), plantea que a diferencia de los procesos del conocimiento sensorial, en el proceso de pensamiento tiene lugar el reflejo de los objetos y fenómenos de la realidad, en sus relaciones, conexiones y características esenciales. (3)

Por medio del pensamiento, el hombre conoce los objetos de todo el conjunto de características causales y esenciales. Distingue lo fundamental, lo esencial en los fenómenos, el hombre penetra en la profundidad de las cosas, conoce las variadas dependencias entre los fenómenos y sus regularidades.

Así al caracterizar de manera general este proceso, la autora refiere que:

1. El proceso del pensamiento y el lenguaje constituyen una compleja unidad, ya que este se expresa en el lenguaje. Al respecto la misma abordó lo expresado por Carlos Marx, cuando señaló que el lenguaje es la realidad directa del pensamiento.
2. El pensamiento del hombre adulto tiene un carácter generalizado.
3. El pensamiento se caracteriza por su carácter de problema, es decir, la búsqueda de relaciones en cada caso concreto, en cada fenómeno objeto de conocimiento.
4. El pensamiento constituye el centro de cualquier actividad mental del hombre.
5. El proceso del pensamiento se realiza por la experiencia acumulada por el hombre de las representaciones, conceptos, habilidades y procedimientos de la actividad de pensamiento que ya posee.

6. El pensamiento puede realizarse en el nivel de acciones prácticas o en el nivel de operaciones con representaciones o palabras, es decir, —en un plano interno||.
7. El proceso del pensamiento resulta inseparable de toda la actividad de la personalidad. (4)

Las particularidades referidas anteriormente permiten destacar que el pensamiento en el auténtico sentido de la palabra, consiste en plantear y resolver los problemas del ser y de la vida; consiste en buscar y hallar respuesta a la pregunta de cómo es en la realidad lo que se ha hallado, qué hace falta para saber cómo vivir y qué hacer. Muy relacionado con la teoría vigotskiana y sus seguidores, es lo planteado por Rubinstein S. L., (1979), al expresar que el carácter socialmente condicionado del pensamiento humano se traduce de manera concreta en el hecho de que el desarrollo del pensar en el individuo, se efectúa en el proceso gracias a que se asimilan los conocimientos elaborados por la humanidad en su devenir histórico social. (5)

Como se puede apreciar la asimilación de conocimientos y el desenvolvimiento del pensar, es un proceso dialéctico en el cual la causa y el efecto cambian constantemente de lugar o lo que es lo mismo, en el proceso del pensamiento es necesario dominar no solo conocimientos sólidos sino también procedimientos racionales de operar con ellos en correspondencia con un nuevo problema concreto. Por tanto se infiere que mientras más sistémicos, conscientes y dinámicos sean los conocimientos, con un mayor éxito el hombre los utiliza en su actividad de pensamiento. (El pensamiento es la operación con los conocimientos).

Lo descrito hasta aquí, permite caracterizar al pensamiento de forma más general, pero es propicio caracterizar al desarrollo del pensamiento en los distintos períodos de la etapa preescolar.

El desarrollo del pensamiento en la edad temprana

En el umbral de la infancia en el niño, surgen acciones que se pueden considerar como manifestaciones del pensamiento. Al final del primer año de vida, los niños son capaces de realizar acciones basadas en el establecimiento de relaciones entre los objetos y sus propiedades, es decir, acciones intelectuales. Esto significa que ya se han creado en el las formas primarias de las acciones psíquicas del hombre. (6)

Al respecto son muchos los investigadores de la psicología infantil que plantean que el desarrollo del pensamiento del niño comienza desde el segundo año de vida debido a los logros que se alcanzan en esta etapa como son: la marcha independiente, la actividad con objetos y el dominio del lenguaje.

Así pues al ampliar sus posibilidades de interacción y comunicación con las personas y con el mundo circundante, condiciona su ulterior desarrollo cognoscitivo.

Como demostraron las investigaciones de Vigostky, L.V. (1981), Liublinskaia, A.A. (1981) y Solmina, N.G. (1981), entre otros, en la vida diaria del niño se dan un número indeterminado de tareas diferentes, las que tiene que resolver por sí mismo. Al asimilar las acciones como un medio práctico para la solución de tareas concretas, el niño da un paso adelante en el desarrollo del pensamiento. (7)

De manera que la formulación verbal de la tarea y los caminos para su solución conducen a la rápida acumulación de la experiencia por parte del niño e introduce cambios sustanciales en sus acciones.

Al respecto Venguer L.A. (1976) expresa que el uso de relaciones prefijadas o relaciones mostradas por el adulto, hacia la etapa del planteamiento de las relaciones por el propio niño, constituye un importante logro en el desarrollo del pensamiento infantil y que al principio el establecimiento de nuevas relaciones se produce por medio de pruebas prácticas, que no excluye la frecuente ayuda de la casualidad. (8)

De acuerdo a lo anterior se debe distinguir que hay tareas que el niño resuelve mediante acciones de orientación externa, sin embargo estas se diferencian sustancialmente de las que sirven de base para la formación de acciones de percepción, porque están dirigidas no a descubrir y considerar las propiedades externas de los objetos, sino a la búsqueda de las relaciones entre los objetos y las acciones que permiten la posibilidad de obtener un resultado determinado.

Según, Domínguez Pino, F. (2004) y Martínez Mendoza F. (2004), expresan claramente —que no todas las acciones que el niño realiza son del mismo tipo, ni todas tienen igual significación para su desarrollo psíquico. De ellas las que más influyen son las de correlación y con instrumentos y de gran significación para el surgimiento del pensamiento son las acciones que se manifiestan en la utilización de relaciones entre los objetos con una finalidad||. (9) Falta la página

En consecuencia de lo expuesto anteriormente se puede decir que cuando el niño de edad temprana es capaz de resolver tareas mediante acciones de orientación externa, estamos en presencia del pensamiento en acciones o pensamiento práctico. Esta última afirmación nos lleva a considerar que las acciones de orientación externa sirven de punto de partida para la formación de acciones psíquicas internas, ya en los límites de la edad temprana surgen en el niño las acciones intelectuales. Entonces puede resolver las mismas tareas mentales sin necesidad de pruebas externas, de manera que cuando el niño es capaz de resolver tareas mediante acciones internas con representaciones, es que se encuentra en una etapa superior de desarrollo cognitivo, el pensamiento representativo.

Un lugar destacado en el pensamiento infantil ocupa la formación de generalizaciones, o sea la unión mental de objetos y acciones que representan los mismos rasgos. El aprendizaje del significado de las palabras crea las bases para la generalización. Esta relación que el niño establece entre las funciones de los objetos surge primero en la acción y después en la palabra. Al respecto estos últimos autores mencionados destacan que en el —tercer año de vida tiene lugar un importante avance en el desarrollo intelectual del niño. En este comienza a formarse la función simbólica de la conciencia que consiste en la posibilidad de establecer una relación de sustitución, de utilizar un objeto como sustituto de otro y de realizar acciones con los sustitutos en lugar de con los objetos, relacionando así el resultado obtenido con los propios objetos. Esta se desarrolla primero en relación con la actividad práctica, después se traslada al uso de las palabras y le permite al niño pensar por medio de ellas||. (10)

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

El desarrollo del pensamiento en la edad preescolar.

En esta edad en el proceso del pensamiento ocurren cambios significativos. La esfera de las tareas del pensamiento se amplía con particular rapidez y realizan distintos tipos de actividades, las cuales enriquecen sus conocimientos acerca de los objetos y sus características.

Las investigaciones realizadas por Venguer (1982) y Mújina (1988) y otros psicólogos corroboran que el niño preescolar selecciona y cumple de manera más independiente, diferentes formas y procedimientos en la solución de tareas prácticas que se presentan, demostrando que en este período ocurre una reorganización de las relaciones entre las acciones prácticas y las mentales, o sea, que la base del desarrollo del pensamiento del preescolar es la formación y el perfeccionamiento de las acciones del pensamiento. (11)

De hecho, de las acciones del pensamiento que el niño domine dependerá la asimilación de los conocimientos y la forma en que los utilice. Esto se produce conforme a la ley general de asimilación e interiorización de las acciones de orientación externa. En dependencia de cuales sean dichas acciones como se interioricen, las acciones de pensamiento que se presentan en el niño, tomarán formas de acciones con modelos con los signos, palabras, números etc.

Para esta última autora, —el pensamiento que va desarrollándose, brinda a los niños la posibilidad de pronosticar los resultados de sus operaciones y programarlas, alega además que a medida del desarrollo del afán por saber y de los intereses cognoscitivos, los niños utilizan el pensamiento de manera cada vez más amplia a fin de conocer el mundo que le rodea, rebasando los límites de las tareas que le plantea su propia actividad práctica||. (12)

No podemos pasar por alto que en la actividad infantil aparecen tareas de nuevo tipo, en las cuales el resultado de la acción no es directo, sino indirecto y para cuya solución se requiere tomar en cuenta la relación existente entre dos o más fenómenos que se producen de manera simultánea o consecutiva, o sea, la relación causa efecto. Entonces podemos decir que en la solución de estas tareas que impliquen resultados indirectos se comienza a formar una nueva variante del pensamiento representativo más elevada, el pensamiento esquemático.

Muy relacionado con esto Venguer L. A. (1982) plantea —que la capacidad del pensamiento visual por esquemas consiste en que es aquel que nos da por primera vez la posibilidad de representar las relaciones y dependencias entre objetos y fenómenos que existen objetivamente, independientemente de las acciones, deseos e intenciones del propio niño||. (13)

Este tipo de pensamiento se manifiesta en muchas particularidades de la actividad del niño, como por ejemplo, en el esquematismo del dibujo infantil cuando dibuja las partes principales, sin tener en cuenta los rasgos individuales, también cuando comprende un plano de una habitación y guiándose por lo señalado en el mismo, encuentra un objeto escondido. En el pensamiento esquemático se conserva el carácter imaginativo, no obstante ya las propias imágenes devienen otras, en ellas se representan no los distintos objetos y sus propiedades, sino las relaciones entre los unos y los otros.

Es precisamente el dominio de la creación y de la utilización de los modelos esquemáticos los que permiten penetrar al niño preescolar dentro de los nexos y relaciones casuales, mecánicas y de otro tipo que se presentan entre las cosas, la autora coincide con los diferentes psicólogos al considerar que el pensamiento esquemático le permite al niño un conocimiento más generalizado de la realidad y descubrir los aspectos más esenciales de muchos fenómenos.

No obstante plantean que permanecen como formas imaginativas y presentan limitaciones específicas cuando surgen ante el niño tareas tales, que requieren destacar propiedades, relaciones y nexos que no sean posibles de representar visualmente en forma de imagen. Por ejemplo, la conservación de la materia.

A finales de la edad preescolar se crean las premisas del pensamiento lógico, así pues cuando el niño da solución correcta para tales tareas requiere un tránsito que parte de juicios a base de imágenes hasta llegar a juicios que se apoyen en palabras, números, signos que sustituyen objetos y situaciones reales, es decir, al pensamiento abstracto lógico.

En los momentos actuales el modelo pedagógico cubano para la educación preescolar es el resultado del perfeccionamiento continuo a que ha sido sometido el programa en diferentes etapas de su desarrollo, mucho han tenido que ver las investigaciones llevadas a cabo por los especialistas para determinar su eficiencia e introducir los cambios necesarios, en las grandes áreas de desarrollo a fin de lograr una aproximación a la caracterización del niño preescolar cubano.

La estimulación del pensamiento en la edad preescolar.

La estimulación del desarrollo de los niños debe comenzar antes del nacimiento y una vez que el niño nace deben estimularse las influencias educativas de la familia para convertirse en protagonistas de esta acción en sus hijos. Han sido muchos los autores conocedores de las particularidades de la primera infancia, que han incursionado en el tema de la estimulación desde la época de Comenius (1592 - 1620) hasta la etapa contemporánea, tanto por los investigadores nacionales como de otros países.

Así vemos que la necesidad de propiciar una estimulación en el momento oportuno, condujo inexorablemente a la consideración de impartir esta estimulación desde los momentos más tempranos de la vida, surgiendo así el concepto de estimulación temprana del desarrollo. La estimulación temprana es para la consecución de los logros en todos los niños e implica teóricamente, no solo la estimulación sensorial, afectiva y motriz, sino todos los demás aspectos que implica el desarrollo multilateral y armónico del niño.

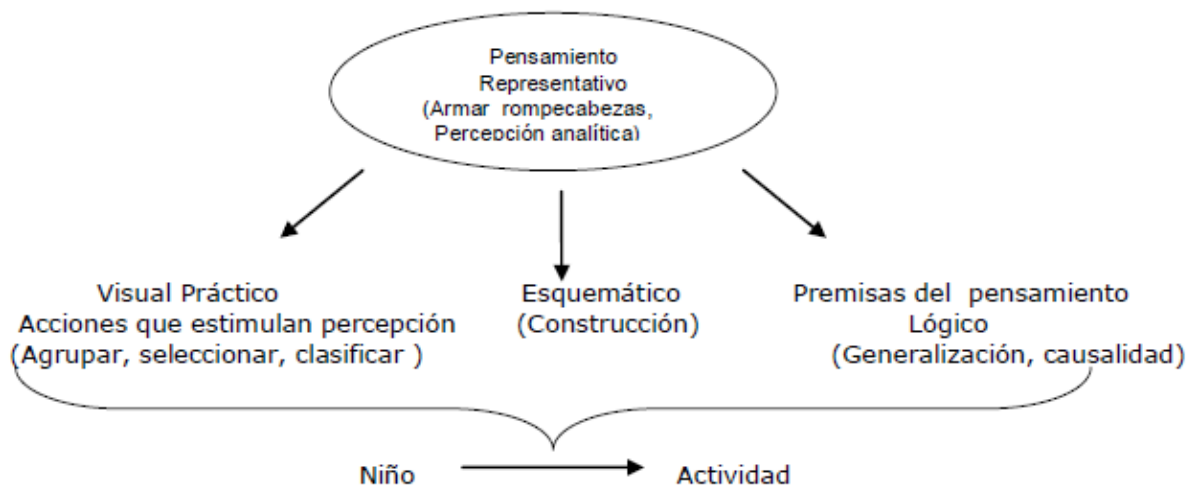
Al respecto el Martínez Mendoza F. plantea en su artículo —La estimulación temprana, en la Revista —Reflexiones desde nuestros encuentros: —Cualquier programa de estimulación temprana moderadamente científico no debe considerar sólo la acción sobre el componente sensorio-perceptual, cognoscitivo, afectivo o motor, sino también lo socio moral, lo estético, la formación de hábitos y organización de la conducta, los motivos, que tienen su base primigenia muchos de ellos en estas etapas bien temprana del desarrollo. (14)

La autora asume este concepto y considera que lo abordado por el Dr. Franklin Martínez Mendoza, resulta de mucho valor para el esclarecimiento de los docentes sobre lo que significa este concepto para la enseñanza preescolar. De modo que la estimulación debe enfocarse para todos los niños de una sociedad dada, independientemente de que por las diferencias individuales, unos alcanzarán un nivel de logros diferentes a los otros pero partiendo de las mismas oportunidades.

Es importante entonces que los docentes conozcan los requerimientos de carácter psicológico y pedagógico del desarrollo ya alcanzado por los niños y las niñas para desde su plataforma estimularlos y moverlo a un nivel superior teniendo en cuenta las particularidades de cada uno.

Específicamente la estimulación del pensamiento necesita posibilidades de búsqueda por sí mismo de relaciones esenciales, la auto construcción de sus estructuras, la consecución de los logros mediante su propia actividad. No es solo estimular, se requiere además que el niño y la niña participen activamente en el proceso de estimulación, pues solo en la propia acción y no solamente por la presencia del estímulo, es que se posibilita la formación de las estructuras cognoscitivas y afectivas, o sea el niño también fabrica su base de orientación y construye su proceso de pensamiento.

Evolución del pensamiento en la edad preescolar



Indicadores que permiten evaluar el proceso de pensamiento en los niños de edad preescolar

Nivel de atención y motivación para la tarea; si realiza la tarea en el orden que le corresponde; si reconoce, compara, agrupa, clasifica, selecciona e identifica por orientación externa (si los asocia, si los coloca uno al lado del otro); si compara por orientación externa (si los coloca uno junto al otro, por yuxtaposición, uno debajo del otro, por inclusión, por superposición); si compara a simple vista o comparación visual; si reconoce, compara, agrupa, clasifica, selecciona e identifica por orientación interna; si ubica correctamente los elementos; si nombra los patrones; si distingue las partes y las reproduce; si explica con palabras lo que hace y para qué lo hace o si verbaliza el resultado de la tarea; si comprendió la tarea y no la realiza mecánicamente y si planifica lo que va a hacer .

Además de estos indicadores, se puede utilizar la siguiente escala valorativa

1---Lo hace de forma correcta e independiente.

4--- Lo hace con corrección y con pruebas.

3--- Lo hace con buenos resultados pero con ayuda.

a) Con orientación simple de la tarea.

b) Con la realización conjunta de manera parcial pero el niño lo finaliza solo.

c) Con la demostración.

2--- lo intenta hacer pero no lo logra en su totalidad.

1--- No lo hace

Las consideraciones realizadas responden a los procedimientos psicológicos y pedagógicos del currículo de educación preescolar cubano que se sustenta en el paradigma histórico-cultural que concibe el desarrollo del niño como un proceso de desarrollo biológico socialmente condicionado, resultados de las influencias educativas que reciben los pequeños en el más amplio sentido de la palabra.

De ahí la importancia que tiene la estimulación al desarrollo en todo el proceso de educación del niño, —la educación va delante, guía y conduce al desarrollo|| por lo que es imprescindible estructurar coherentemente todos los esfuerzos educativos para así garantizar el máximo desarrollo físico, intelectual y afectivo posible en cada niño, tal y como lo expresa la teoría formulada por L. S. Vigotsky acerca de la —Zona de Desarrollo Próximo||.

Referencias bibliográficas:

- 1- KONSTANTINOV N. A. Historia de la pedagogía.-- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación. Cuarta edición en ruso, 1974. —p. 37, 50 y 66.
- 2- KONSTANTINOV N. A. Historia de la pedagogía.-- Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación. Cuarta edición en ruso, 1974. —p. 67,81 y 85.
- 3- LIUBLINSKAIA, A. A. Psicología infantil. - Ciudad de La Habana: Ed. de libros para la educación, 1981—p.242.
- 4- LIUBLINSKAIA, A. A. Psicología infantil. - Ciudad de La Habana: Ed. de libros para la educación, 1981. 1981. — p. -272
- 5- RUBINSTEIN, S.L. El desarrollo de la psicología. Principios y métodos – Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1979 p. 71-95
- 6- LOPEZ HURTADO, JOSEFINA. El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia / Ana María Siverio Gómez. - Ciudad Habana: UNICEF, 2005 . - -15, 36 y 37 p.
- 7- LIUBLINSKAIA, A. A. Psicología infantil. - Ciudad de La Habana: Ed. de libros para la Educación, 1981. 1981. —p.- 272
- 8- VENGUER, L. A. Temas de psicología preescolar - Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1982.
- 9- DOMINGUEZ PINO, MARTHA. Principales modelos pedagógicos de la Educación preescolar / Franklin Martínez Mendoza.--Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001. - - 48 y 54 p.
- 10- DOMINGUEZ PINO, MARTHA. Principales modelos pedagógicos de la Educación preescolar / Franklin Martínez Mendoza.--Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001. - -p 106
- 11- MUJINA, V. S. Psicología infantil (Traducción al español) – Moscú: Vipo 1988. -- p. 90 y11
- 12- MUJINA, V. S. Psicología infantil (Traducción al español) – Moscú: Vipo 1988. -- p. 302y 313.
- 13- VENGUER, L. A. Temas de psicología preescolar - Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1982.
- 14- DOMINGUEZ PINO, MARTHA. Principales modelos pedagógicos de la Educación preescolar / Franklin Martínez Mendoza.--Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2001. - - p107.

Bibliografía

- Cruz Ruiz Elena M- Programa de metodología de las Nociones Elementales de Matemática Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación: Revista IPLAC Ciudad de la Habana 2010- 2011;p- -16 y 18
- Martínez LL. M. La enseñanza problémica y la creatividad. Pueblo y educación. La Habana 2000. p- -48.
- Pérez Forest. Estimulación a la inteligencia en la edad preescolar. Lecturas para educadoras IV Pueblo y Educación. La Habana 2006. p- - 25.
- Orlando Terré Camacho MULTISENSORIALIDAD: sus efectos en la Estimulación Infantil. Todos los Derechos Reservados 2010| Desarrollado por [REDEM](#)
- www.portal_educativo.edu.ni/...1789.Davidor V y Y. A Márkova: —El desarrollo del pensamiento en la edad escolar|| 2011