

Desarrollo Infantil II

Introducción

El propósito de este curso es que los estudiantes obtengan un conocimiento, inicial y sistemático, del desenvolvimiento de las funciones y capacidades intelectuales de los niños, de las herramientas que les permiten conocer y entender progresivamente su entorno personal y familiar, los objetos físicos y los fenómenos naturales que les rodean, las formas y los símbolos de la cultura a la que pertenecen. En síntesis, se trata de analizar los procesos principales del desarrollo del pensamiento infantil, ubicándose en la etapa comprendida entre el primero y el sexto años de vida, con mayor énfasis en las edades que corresponden a la educación preescolar.

Este curso tiene continuidad con el de Desarrollo Infantil I, en el cual se insistió en la importancia de que los estudiantes construyan una imagen integrada del niño preescolar y de su desarrollo, en la que se articule el conocimiento que, por razones de método y de viabilidad, se presenta en cursos separados y secuenciales. Asimismo, en ese curso las estudiantes tuvieron oportunidad de un primer acercamiento a dos campos de estudio: el desarrollo físico y psicomotor, y el de la formación de los vínculos afectivos, las expresiones emocionales y las experiencias de socialización.

Para que este curso produzca resultados de aprendizaje valiosos, es indispensable que los maestros a cargo de los grupos y los estudiantes establezcan las conexiones adecuadas entre los temas que se estudian en el presente curso y los que forman parte de las asignaturas Adquisición y Desenvolvimiento del Lenguaje I y Desarrollo Físico y Psicomotor I, que también se imparten en el segundo semestre, ya que la mayor parte de los contenidos de los tres cursos guardan una estrecha relación entre sí.

Esta relación puede percibirse claramente. El presente curso introduce a los alumnos normalistas al estudio de los procesos mediante los cuales los niños adquieren, conservan y usan el conocimiento. En ese campo se incluyen aspectos como la formación y transformación de los conceptos en la mente del niño; la capacidad de realizar inferencias; el reconocimiento y la resolución de problemas. Esos temas tienen una vinculación evidente, en primer lugar, con los de la adquisición inicial del lenguaje y el despliegue de las capacidades para utilizarlo, sin las cuales no sería posible el pensamiento simbólico. En segundo lugar, hay también una relación directa con el desarrollo anatómico y funcional del cerebro, con la percepción sensorial y con la motricidad como fuente de aprendizaje, cuestiones incluidas en Desarrollo Físico y Psicomotor I.

La comunicación y la coordinación entre los maestros a cargo de los distintos cursos ayudará a los estudiantes a articular las temáticas analizadas y a realizar actividades de observación y registro, tanto individuales como de equipo, cuyos resultados sean útiles en más de una asignatura.

El presente curso desempeña un papel especialmente importante en la formación general de los maestros de educación preescolar, ya que además de los vínculos señalados en los párrafos anteriores, proporciona bases que serán profundizadas y precisadas en semestres posteriores, especialmente al considerar los procesos cognitivos de los niños en relación con el conocimiento del medio natural y social, y con los fundamentos del pensamiento matemático infantil.

Este curso, como todos los demás que se refieren al conocimiento del niño, está destinado a fortalecer la identidad y la competencia del maestro de preescolar como profesional de nivel superior. Para lograrlo, es por supuesto indispensable una buena lectura de los materiales básicos de estudio, pero ésta debe complementarse con la reflexión en el grupo y en los

equipos de trabajo, y sobre todo con una observación sistemática y frecuente de los niños, sus expresiones y sus interacciones. Aprender a identificar y distinguir los procesos mentales de cada niño y cada niña e imaginar formas de intervención pedagógica que estimulen el desenvolvimiento infantil es uno de los atributos profesionales más valiosos que puede adquirir un maestro de preescolar.

Orientaciones didácticas generales

Estas orientaciones tienen como finalidad contribuir al logro de los propósitos del curso y al desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje congruentes con los rasgos del perfil de egreso que establece el plan de estudios. A continuación se destacan algunos aspectos básicos a tener en cuenta en el tratamiento de los contenidos del curso, en la lectura de los materiales de estudio y en las actividades de indagación que los estudiantes realizarán dentro y fuera de la escuela normal, para vincular los temas que analizan con situaciones reales.

- Antes de iniciar el tratamiento de los temas del curso es conveniente que, tanto el maestro como los estudiantes, examinen con atención el programa para conocer las finalidades del curso, los temas principales, la relación de éstos con los contenidos de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I y Desarrollo Físico y Psicomotor I, así como para acordar algunas formas de trabajo que pueden llevarse a cabo para el aprovechamiento óptimo de la bibliografía de apoyo y de las experiencias que se desprenden de su lectura. De igual forma, es conveniente que, con base en la revisión del programa, los estudiantes tengan oportunidad de plantear sus expectativas y prever las actividades que deben realizar, individualmente o en grupo.
- La revisión de textos de carácter teórico, que forman parte de este curso, tiene como finalidad que los estudiantes aprendan a utilizarlos como herramientas para analizar la realidad, para contrastar y valorar distintos enfoques y para construir juicios críticos. Esta visión es distinta de aquella que establece el estudio de la teoría por sí misma con el solo propósito de acumular información. Por consecuencia, es recomendable buscar las estrategias adecuadas para promover en los estudiantes el interés por explorar y comprender los temas, los documentos de estudio y los diversos planteamientos que contribuyen al análisis de las situaciones concretas y a la resolución de problemas.
- Es importante considerar las ideas previas de los estudiantes como un referente para el desarrollo del curso. Hay que tener presente que éstas deberán evolucionar hacia la elaboración de conceptos y la comprensión de los procesos que son objeto de estudio de este programa. Para indagar las concepciones previas no basta con plantear preguntas al grupo al iniciar un tema, es preciso buscar distintas estrategias como la escritura individual de textos breves, la aplicación de cuestionarios o la elaboración de esquemas y la organización de debates, entre otras, que pueden convertirse posteriormente en instrumentos para valorar los avances obtenidos durante el curso.
- La lectura comprensiva, la interpretación de información y la discusión argumentada son habilidades intelectuales que se logran a partir de un trabajo individual. Por esta razón, es conveniente propiciar de manera permanente la lectura de textos, la elaboración de síntesis, ensayos breves y diversos registros de información, a través de los cuales cada estudiante exprese sus ideas, puntos de vista y conclusiones que pueden servir, además, como insumos para el trabajo colectivo.
- El trabajo en equipo resulta productivo si se organizan las tareas con un referente común que permita aportar elementos para el análisis y la discusión. Conviene precisar que el trabajo en equipo sólo es formativo si se apoya en el esfuerzo individual de sus integrantes y si éstos obtienen una visión de conjunto del tema estudiado. Debe evitarse un trabajo de equipo que fragmenta y aísla las tareas, que no permite valorar el esfuerzo personal y que no integra coherentemente el esfuerzo común.
- Las actividades de observación constituyen un recurso valioso mediante el cual los estudiantes normalistas tienen un acercamiento directo a los niños, tanto en la escuela como en otros ámbitos. Es conveniente que antes de realizar la observación se defina su propósito y los aspectos específicos que interesa conocer.

- El curso ofrece elementos variados que pueden aprovecharse para indagar individual y colectivamente las pautas de conducta que manifiestan los niños de distintas edades y en circunstancias diversas. Por ejemplo, se pueden observar las formas espontáneas de comportamiento que presentan los niños al jugar con ellos y analizar sus respuestas en situaciones cotidianas. La reflexión constante acerca de las respuestas de los niños es una actividad formativa que permite a los estudiantes elaborar preguntas e hipótesis, como ejercicio de una aproximación a las formas de investigar.

Sugerencias para la evaluación

Para valorar el logro de los propósitos de cada bloque, y del curso en su conjunto, es necesario establecer criterios que permitan estimar los avances y las dificultades de los estudiantes en la comprensión de las características de las niñas y de los niños, así como analizar las formas de enseñanza que se aplican en el curso, por lo que se propone que alumnos y maestros hagan una revisión autocrítica de su desempeño.

A continuación se proponen algunas sugerencias que pueden orientar el proceso de evaluación durante el curso, caracterizado por los principios de continuidad, sistematicidad y flexibilidad. Serán el profesor y el grupo quienes decidan los momentos e instrumentos más adecuados para que la evaluación sea formativa.

Elaboración de explicaciones propias sobre los conceptos que se analizan, a partir de los textos estudiados y de las experiencias de indagación.

Interpretación de los datos que se obtienen al observar a niños e interrogar a padres y madres de familia de la comunidad, en relación con los procesos de desarrollo que se estudian.

Organización de las ideas para presentarlas en forma ordenada al redactar o exponer un tema. Elaboración de argumentos sobre los distintos factores que intervienen en el desarrollo infantil, con base en la información que obtienen y el estudio que realizan. Sistematización de la información para cuestionar, plantear problemas e identificar los desafíos que el conocimiento de los niños representa para el maestro de preescolar.

El curso está formado por tres bloques temáticos.

Bloque I. Categorización y formación de conceptos

Este bloque analiza los principales mecanismos a través de los cuales los niños construyen sus conceptos sobre los objetos y los seres vivos del mundo que les rodea, sobre las acciones y las relaciones que se establecen entre ellos y sobre el papel que en ese proceso juegan los vínculos interpersonales y las experiencias sociales.

Aunque la formación de conceptos puede observarse con mayor claridad una vez que los niños han aprendido a hablar, los alumnos tomarán en cuenta que, desde los primeros meses de vida, los niños desarrollan sus capacidades de comparar y diferenciar objetos y atributos y de establecer categorizaciones. Este conocimiento debe mucho al diseño de pruebas experimentales más imaginativas y rigurosas, generadas en años recientes y que han mostrado, contra la posición predominante hace unas décadas, que los niños en la etapa prelingüística realizan operaciones mentales relativamente complejas, que implican la existencia de conceptos y de memoria.

Los estudiantes advertirán que la capacidad de formar y utilizar conceptos es un proceso muy dinámico, que se perfecciona con rapidez. Notarán que es común que al principio los niños cometan errores de sobrestensión en la aplicación de un concepto o, al contrario, la restrinjan en exceso. Observarán también que los conceptos no permanecen estáticos en la mente del niño, sino que se enriquecen y modifican conforme avanza la experiencia infantil, agregando a los atributos obtenidos sensorialmente (forma y color, por ejemplo) otros que implican mayor elaboración mental (funciones y formas de uso, por ejemplo). Advertirán asimismo cómo, al desarrollar su capacidad lingüística, cuando los niños llegan a la edad preescolar han alcanzado una capacidad conceptual compleja y han desarrollado su memoria de largo plazo y estrategias sencillas para utilizarla.

Un aspecto al que se hace una primera mención, aunque se desarrollará con mayor precisión en el bloque III, es el papel decisivo que desempeñan las interacciones con los padres, con otros adultos y con otros niños en el desarrollo cognitivo. Con ese propósito, se propone un acercamiento inicial a las ideas del psicólogo soviético Lev S. Vigostsky.

Temas

1. Formación de clases y categorías. Algunos mecanismos típicos.
2. La evolución de los conceptos. Sobreextensión y delimitación progresiva.
3. Operaciones con conceptos.
4. La memoria.

Bibliografía y otros materiales básicos

Ausubel, David, P. Joseph, D. Novak y Helen Hanesian (1995), "La naturaleza de los conceptos", "Problemas en la adquisición y uso de conceptos", "Naturaleza del significado genérico", "Términos conceptuales y contenido cognoscitivo", "Aspectos relativos al desarrollo de la adquisición de conceptos" y "Factores que influyen en la adquisición de conceptos", en *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, pp. 87-89, 90-94, 94-98, 98-99, 102-108 y 108-109 [primera edición en inglés, 1968].

Delval, Juan (1997), "La memoria y el aprendizaje", en *El desarrollo humano*, México, Siglo XXI, pp. 344-355 [primera edición en español, 1994].

Garduño, Teresa (1995), "¿Quién es el niño preescolar?", videocinta del *Seminario Educación Preescolar. Retos y Perspectivas*, Oaxaca, IEEEEPO.

Meece, Judith L. (1997), "Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky", en *Child and Adolescent Development For Educators*, Eliane Cazenave-Tapie (trad.), Nueva York, McGraw-Hill, pp. 149-154.

Rodrigo, Ma. José (1995), "Procesos cognitivos básicos. Años preescolares", en J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*, Madrid, Alianza (Psicología, 30), pp. 143-155 [primera edición en español, 1990].

Bibliografía complementaria

Benlloch, Montse (1997), "El desarrollo conceptual y la psicología evolutiva", en *Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias*, Madrid, Visor (Aprendizaje, 126), pp. 41-57.

Flavell, John (1996), "Memoria", en *El desarrollo cognitivo*, Madrid, Visor (Aprendizaje, 87), pp. 301-351 [primera edición en inglés, 1985].

Bloque II. Construcción de inferencias y resolución de problemas

Este segundo bloque toca algunos aspectos centrales del desarrollo del pensamiento infantil, como son la capacidad de razonar sobre acciones y objetos no conocidos o comprendidos, a partir de lo que se ha aprendido sobre acciones y objetos análogos.

Los textos sugeridos en este bloque analizan la evolución progresiva de estas competencias, que si bien están relacionadas con la edad, parecen depender en alto grado de la variedad y la riqueza de las experiencias que vive cada niño.

Se revisan primero las formas más sencillas de razonamiento, que dependen del establecimiento de similitudes entre experiencias antiguas y nuevas y de utilizar "estereotipos" como base para elaborar inferencias. En particular, el texto de S. Thornton revisa la transición entre la forma de inferencia por similitud a las inferencias conceptuales. Se revisa cómo, al enfrentar y resolver problemas, los niños logran desde edades tempranas establecer supuestos o teorías sobre las cosas y los problemas que éstas plantean, y son capaces de planear sus acciones y de idear y modificar estrategias de solución de problemas, aunque sean tan aparentemente simples como las de ensayo y error.

Un momento clave en el desarrollo del pensamiento, cuyo estudio está incluido en este bloque, es la aparición de la capacidad de pensar sobre los procesos de pensamiento propios y de intentar dirigirlos y corregirlos. Estas capacidades -denominadas metacognitivas- implican un notable cambio cualitativo, como posibilidad de autoconciencia y de control de los procesos mentales, que ya puede empezar a apreciarse en los niños de preescolar.

En general, el enfoque y los materiales utilizados en este curso consideran que las capacidades de pensamiento de los niños son potencialmente más complejas y pueden desarrollarse más tempranamente de lo que suponían, hasta hace unas décadas, teorías que usaban un esquema poco flexible de las etapas secuenciales y globales que cada niño debería cumplir en su proceso de maduración individual. La excesiva simplificación a la que llegaron algunos vulgarizadores de esas teorías, contribuyó a difundir una imagen infundadamente limitada de las posibilidades de pensamiento de los niños.

Esquemas más abiertos que se han desarrollado recientemente conceden mayor margen a las diferencias individuales entre los niños, asumen que hay asincronías y desigualdades en el desenvolvimiento de las funciones y capacidades de cada niño, y reconocen el impacto cognitivo de las experiencias infantiles, surgidas de sus relaciones interpersonales y de su ambiente cultural. Esa perspectiva le otorga mayores posibilidades y una influencia potencial más amplia a la intervención del maestro de preescolar y al tipo de actividades que realice con sus alumnos.

Temas

1. La progresión en la complejidad de las inferencias.
2. Inferencias que implican relaciones causales.
3. Inferencias que implican temporalidad: secuencia y duración.
4. Resolución de problemas.

Bibliografía básica

Donaldson, Margaret (1990), "Los orígenes de la inferencia", en Jerome Bruner y Helen Haste (comps.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano, 20), pp. 95-104 [primera edición en inglés, 1987].

Thornton, Stephanie (1998), "Por qué es interesante la resolución infantil de problemas", "Herramientas conceptuales para resolver problemas: destrezas inherentes e información" y "Resolver un problema y descubrir nuevas estrategias", en *La resolución infantil de problemas*, Madrid, Morata (El desarrollo del niño, 22. Serie Bruner), pp. 11-16, 47-82 y 83-116 [primera edición en inglés, 1995].

Bloque III. Desarrollo cognitivo diversificado y entornos culturales

Este bloque profundiza el estudio de las relaciones entre el desarrollo de las capacidades cognitivas del niño y experiencias que vive en su entorno familiar y social, inserto en una cultura determinada.

Se tiene el propósito de que los estudiantes asuman, como parte esencial de su manera de concebir a los niños, que existen por un lado factores biológicos y culturales que caracterizan genéricamente el desarrollo humano, pero que hay otros muchos que surgen de las diferencias de cultura y de modo de vida, los cuales dan características distintivas a cada proceso de desarrollo individualmente considerado.

Este enfoque se ha desarrollado intensamente en las últimas dos décadas en múltiples direcciones, partiendo de planteamientos que no son nuevos y que fueron sostenidos, por ejemplo, por Lev S. [Vigotsky*](#) o por Jerome Bruner.

Como plantean en un texto aquí utilizado M. y S. Cole, los ambientes culturales determinan qué tipo de experiencias, individuales o compartidas, pueden tener o no los niños, cuál es la frecuencia de esas experiencias, cómo evolucionan la dificultad y la responsabilidad que los niños tienen en ellas y cuál es el valor simbólico y el papel práctico que la sociedad específica, la microsociedad, le otorga a esas experiencias.

Diversas prácticas cotidianas, que tienen lugar en el contexto familiar del niño, la mayor parte no formales, lo llevan a establecer "guiones" de conducta o de anticipación e interpretación de sucesos, que tienen una importante influencia cognitiva. Entre esas prácticas juegan un papel central las que se producen en la relación con los padres, pero son muy relevantes también las que surgen en el intercambio con otros niños, algunos de la misma edad y otros mayores y más avanzados. Entre estas últimas, se hace una mención particular al papel del juego de roles o sociodramático.

Un aspecto que se destaca es la relación entre pensamiento y actividad para resolver problemas que, como plantea el texto aquí sugerido de B. Rogoff, es el eje del aprendizaje, el cual no puede entenderse como producción pasiva de conceptos. En ese sentido, lo que destaca es el carácter colectivo e intersubjetivo del aprendizaje, dado en la convivencia y la "participación guiada" por quienes tienen mayor competencia.

Los temas aquí incluidos deben sensibilizar y capacitar al maestro de preescolar para entender los contextos socioculturales diversos en los cuales se desarrollan sus alumnos y para que en la experiencia escolar, que tiene propósitos propios de desarrollo intelectual y afectivo, pueda acercarse y tomar en cuenta los contextos vitales de los niños.

Temas

1. La influencia de los entornos culturales diversificados sobre el desarrollo cognitivo individual.
2. El papel de la escuela y de los profesores en el desarrollo cognitivo de los niños.
3. Pensamiento y lenguaje.

Bibliografía básica

Cole, Michael y Sheila Cole (1996), "La cultura y el desarrollo mental en la primera infancia", en *The Development of Children*, Mónica Utrilla (trad.), Nueva York, Scientific American Books, pp. 363-370.

Donaldson, Margaret (1993), "Lo que puede hacer la escuela", en *La mente de los niños*, Madrid, Morata (Psicología. La psicología y el niño), pp. 115-130 [primera edición en inglés, 1978].

Garton, Alison F. (1994), "Mediadores en el desarrollo" y "Nuevos caminos de las investigaciones acerca de la interacción social y el aprendizaje", en *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Barcelona, Paidós (Temas de educación, 36), pp. 132-138 y 138-142 [primera edición en inglés, 1992].

Rogoff, Barbara (1993), "El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural", en *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano, 27), pp. 25-47 [primera edición en inglés, 1990].

Bibliografía complementaria

Cole, Michael (1999), "Un enfoque cultural para la ontogenia", en *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*, Madrid, Morata (Psicología. Manuales), pp. 163-195 [primera edición en inglés, 1996].

Bloque I. Categorización y formación de conceptos

1. Observar el video "Quién es el niño preescolar" y registrar las ideas centrales que expresa la expositora sobre los siguientes aspectos del desarrollo cognitivo en los niños.

- Mecanismos que utilizan para entender la realidad.
- Características de su lenguaje.
- Los preconceptos que construyen.
- Sus nociones de tiempo y espacio.
- Características de su conocimiento precientífico.

2. Leer el texto "Teoría de desarrollo cognoscitivo deVygotsky", de J. Meece, y dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué sostiene Vigotsky que no es posible comprender el desarrollo de un niño sin cierto entendimiento de la cultura en la que es criado?
- ¿Cuáles son las herramientas técnicas y psicológicas que los niños emplean para comprender su mundo?
- ¿Qué principios debería considerar el maestro en relación con los diversos usos del lenguaje en el grupo escolar, incluida su relación oral con los niños?
- ¿Qué implicaciones tendría el concepto "zona de desarrollo próximo" para el proceso educativo en el nivel preescolar?

3. Confrontar las premisas básicas de Piaget y de Vigotsky, en relación con el desarrollo cognitivo de los niños. Considerar los aspectos que aportan el video "¿Quién es el niño preescolar?", y la lectura de J. Meece. Discutir la información y elaborar conclusiones en grupo.

4. Leer el texto "Procesos cognoscitivos básicos. Años preescolares", de María Rodrigo, y describir en equipo qué aspectos indican la presencia de las capacidades cognitivas básicas en el niño preescolar:

- Organización de sus conocimientos sobre el mundo.
- Construcción de categorías sobre la realidad.
- Estrategias que utiliza cuando aprende un material.
- Modo en que resuelve problemas.

5. Leer el texto "La adquisición y el uso de los conceptos", de D. Ausubel y J. Novak, analizar la información que proporciona y responder las siguientes cuestiones:

- ¿Que función tiene la formación de conceptos en el desarrollo cognitivo? Argumentar y ejemplificar.
- ¿Cuáles son las formas en que se emplean los conceptos?
- ¿Por qué afirman Ausubel y Novak que el proceso de la formación de conceptos se facilita en la medida en que el niño adquiere la idea general de categorización?

Elaborar conclusiones en grupo.

6. Con base en la lectura de Ausubel y Novak, describir los elementos distintivos del desarrollo de los conceptos en el niño:

- a) Análisis discriminativo.
- b) Abstracción.
- c) Diferenciación.

- Una nube, porque a veces las nubes cuando está nublado se empieza a mover. *Miriam* (7.1)

- ¿Están vivos los animales?

- ¿Un gato está vivo?

- No.

- ¿Por qué no?

- Porque está chiquito y lego crece. *Hortensia* (6.2)

- Sí, algunos sí y algunos no

- ¿Cuáles son los que sí?

- Unos, y algunos no porque los machucan los carros.

- Pero, ¿cómo sabes tú cuáles son los que están vivos?

- Cuando tienen los ojos abiertos. *Sergio* (6.11)

- ¿Los animales piensan?

- ¿Tu crees que una gallina piensa?

- No, porque bueno, ellas sí tienen cabeza.

- ¿Y por qué no piensa?

- Porque ellos no son iguales a nosotros. *Patricia* (6.8)

- ¿Dónde están los nombres?

- Algunos están en los libros. *Jorge E.* (6.1)

- ¿Tú crees que este lápiz pudo haberse llamado cuchara?

- No, lápiz.

- Pero ¿por qué no se pudo llamar cuchara?

- Poque cuchara así está y así un d' éstas está aquí. *David B.* (6.4)*

7. Responder por parejas, con base en su conocimiento y experiencia, las siguientes preguntas y elaborar conclusiones:

- ¿Qué es la memoria?
- ¿La memoria, es innata o se construye?
- ¿Qué tipos de memorias hay?
- ¿En qué consiste la metamemoria?
- ¿Qué es el almacenamiento?
- ¿Qué es el recuerdo?

- ¿Qué importancia tiene la memoria en la vida de los adultos, ¿y en los niños en edad preescolar?

8. Leer el texto "La memoria y el aprendizaje", de J. Delval, y completar las conclusiones obtenidas en la actividad anterior.

Bloque II. Construcción de inferencias y resolución de problemas

1. Analizar las situaciones que se presentan a continuación, y discutir en equipo lo siguiente:

- ¿Qué tipos de inferencias utilizaron los niños para estructurar sus respuestas?
- La lógica que utilizan, ¿es *lógica*?

Adulto: ¿Qué le pasa a la gente cuando se muere?

Niña: Mi agüelita se murió y cuando juimos al pantión a enterrarla vimos muchos muertitos. *Ma. del Carmen* (6.9)

Niña: Pues sufre mucho uno. *Patricia* (6.7)

Niño: Se mueren. *Sergio* (6.10)

Niña: Luego va la grúa y los recoge y luego ya los operan y dicen que se morieron y luego ya siguen con otro y ése dicen que ya no se muere y sí se salva. *Lorena S.* (6.11)

Niño: Los ponen en una caja de muerto y después los ponen en el cielo si son buenos y después si son malos, al panteón. *Luis* (6.7)

Adulto: ¿Se pueden morir los niños? Niña: Los chiquitos no se pueden morir, los grandes así como estén como yo no se pueden morir porque todavía están muy chiquitos, si están grandes se mueren. *Lorena G.* (6.5)

Niña: Sólo cuando sean grandes. Adulto: ¿Y por qué crees tú que los niños no se pueden morir?

Niña: ¡Ah!... porque están chiquitos. *Rebeca* (6.6)

Niño: Si les pegan mucho sí. *David B.* (6.4)

Adulto: ¿Quiénes se mueren antes: los niños o los abuelitos?

Niño: Los niños.

Adulto: ¿Por qué?

Niño: Porque los niños agarran un alacrán y les pican.

Adulto: ¿Y los abuelitos no?

Niño: Ellos los matan. *Ricardo* [\(6.8\)](#) *

Presentar ante el grupo las conclusiones.

2. Leer el texto "Los orígenes de la inferencia", de M. Donaldson, y organizar un debate en grupo, centrado en los siguientes puntos:

- ¿Por qué tenemos la convicción de la existencia de los objetos?
- ¿Cómo llegamos a saber que un hecho no puede ocurrir simultáneamente de dos maneras?
- ¿Qué pruebas presenta Donaldson para afirmar que los niños pueden elaborar inferencias?

- ¿Qué significa para la autora "dar sentido" a las expresiones para facilitar la elaboración de inferencias?
- ¿Cómo debería comunicarse el maestro de preescolar con sus alumnos para favorecer en ellos la elaboración de inferencias?

3. Analizar los textos "Por qué es interesante la resolución infantil de problemas", "Herramientas conceptuales para resolver problemas: destrezas inherentes e información" y "Resolver un problema y descubrir nuevas estrategias", de S. Thornton. Con la información que proporcionan los textos elaborar un escrito en el que expresen sus comentarios a las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué la resolución de problemas es una actividad intelectual estimulante para los niños
- ¿Cuáles son las principales destrezas que permiten a los niños pequeños extraer inferencias para resolver problemas?
- ¿De qué manera utiliza el niño las similitudes entre los objetos, la información y la experiencia para la obtención de inferencias? Dar ejemplos.
- Según Thornton: "la comprensión concreta de la tarea afecta tanto a las conclusiones que los niños extraen como a las herramientas que utilizan en la resolución de problemas"; ¿qué implicaciones tiene esta afirmación en la forma como el docente de educación preescolar solicita alguna actividad a sus alumnos? Dar ejemplos.
- Expresar al menos un ejemplo en el que el niño, para resolver problemas, desarrolla sus destrezas al formular analogías y al planificar.
- De qué manera planificar la resolución de un problema se relaciona con la memoria.

4. Generar un debate en torno a la afirmación de Thornton: "la resolución de problemas tiene sus raíces en las destrezas determinadas por un modo innato más que en las construcciones específicamente lógicas".

- ¿Qué argumentos da para apoyar esta afirmación?
- ¿Mediante qué procesos el niño modifica sus estrategias para resolver problemas?

Registrar las opiniones y las conclusiones del debate.

5. Si, como dice Thornton, los procesos dinámicos para la resolución de problemas operan de la misma manera desde el nacimiento hasta la edad adulta, responder en equipos a las preguntas siguientes:

- ¿Por qué los niños pequeños resuelven problemas con menor frecuencia que los mayores?
- ¿Cómo puede modificar esta afirmación la idea que se tiene del niño preescolar y cuáles deberían ser las actitudes del maestro ante sus alumnos?

6. Con apoyo en las ideas del texto de Thornton, elaborar en equipo relatos de situaciones cotidianas en las que los niños manifiesten:

- Inferencias relacionadas con causalidad, memoria y experiencia.
- Inferencias que expresan anticipación y relación causa-efecto.
- Inferencias relacionadas con temporalidad, secuencia y duración de los acontecimientos. Inferencias que reflejan el uso de los conceptos que los niños han construido.

Presentar y comentar los ejemplos en grupo.

7. Durante las visitas a los planteles de preescolar que se programen en el curso de Iniciación al Trabajo Escolar, detectar si la educadora fomenta la elaboración de inferencias por parte de los niños. Registrarlas si es el caso y analizarlas en el grupo de la normal.

Como actividad de cierre del bloque elaborar un texto breve tomando como base la pregunta:
¿de qué manera el maestro de preescolar puede favorecer la elaboración de inferencias de
manera cotidiana en el jardín de niños?

Bloque III. Desarrollo cognitivo diversificado y entornos culturales

1. Observar a niños preescolares en situaciones de juego dentro y fuera de la escuela, centrándose en los aspectos que se mencionan a continuación -registrar lo observado y comentarlo con el grupo.

- Interacciones que establecen.
- Roles que asumen.
- Normas que fijan.
- Situaciones sociales y familiares que representan.
- Objetos que utilizan.

2. Revisar el texto "La cultura y el desarrollo mental en la primera infancia", de M. y S. Cole, y con apoyo en el registro de observación, elaborar un escrito sobre la influencia del contexto social y familiar en las formas de actuación de los niños.

3. Elaborar en parejas un *guión* sobre las diferentes actividades que se realizan cuando una persona muere: ¿qué papel desempeñan las personas que intervienen en las actividades?

4. Analizar el relato de Jorge, de seis años, sobre la muerte de su abuela.

Una vez mi *agüelita* se murió y *juimos a enterrar* y... luego e *juimos* a visitar y... luego le pusimos flores y... luego le pusimos una mesita con pan y fruta ahí y luego llegan en la noche y se lo... lo *güelen* y se les quita el sabor y luego se van. Fruta y pan y unas calaveritas de dulce. Y luego al otro día luego... pasado mañana no lo podemos [comer](#). *

- ¿Qué semejanzas y diferencias encuentran entre los elementos que están presentes en el guión y en el relato?
- ¿Qué inferencias se pueden hacer entre el guión y el relato a partir de los temas revisados en el bloque I y en el bloque II?

5. Describir, con base en el texto de M. y S. Cole, cómo el contexto cultural influye de forma diferente en el desarrollo cognitivo de los niños. Tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Contexto cultural.
- Guiones.
- Juego sociodramático.

6. En equipo, argumentar cuál es la función del juego sociodramático en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. Presentar sus conclusiones al grupo.

7. Leer individualmente el texto "El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural", de B. Rogoff, analizar la información que se presenta y responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué implicaciones tiene "la participación guiada" en el desarrollo cognitivo?
- ¿De qué manera se puede aplicar ese concepto en el trabajo que se realiza en la educación preescolar?
- ¿Qué relación tiene "la participación guiada" con los comentarios de M. y S. Cole sobre la influencia del contexto cultural en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas?

A partir de las respuestas, elaborar conclusiones y presentarlas al grupo.

8. De manera individual, leer el texto "Mediadores en el desarrollo", de Garton, y responder a las preguntas que se presentan a continuación:

- ¿Qué se entiende por interacción social?
- ¿Cuál es la relación entre el lenguaje y la interacción social?

9. Dividir al grupo en dos subgrupos. Cada subgrupo argumenta a favor de una de las siguientes afirmaciones y replica los argumentos del otro.

- "La representación interna de los objetos es una consecuencia del habla social y de la interacción social".
- "La representación interna de los objetos es una capacidad determinada en forma innata".

Registrar los argumentos y elaborar conclusiones en grupo.

10. A partir del análisis de las situaciones que se presentan a continuación, señalar cómo el lenguaje, en tanto comunicación, permite la resolución de problemas.

Situación 1

Mario toma la cuchara que Rafa y Beto han estado usando para hacer puré de manzana. Rafa y Beto encuentran a Mario en el teatro guiñol y le piden que les devuelva la cuchara. Mario se niega a dársela. En seguida, le piden ayuda a Bety, su maestra, y vuelven a hablar con Mario. Mario, y después Rafa y Beto, explican por qué quieren la cuchara. Beto propone lo siguiente: "Creo que lo mejor sería compartirla".

Bety: ¿Cómo piensan que pueden hacerlo?

Beto: Ya sé. Nosotros la usamos un minuto, y después la devolvemos.

Mario: No.

Rafa: Pero nosotros la estábamos usando para hacer puré de manzana.

Bety: Mario, parece que hay dos formas en que podemos solucionar esto. Rafa y Beto pueden llevarse la cuchara por un minuto y devolverla, como sugirió Beto, o tú puedes usarla por un minuto y luego dársela a ellos.

Mario: No, yo creo que deben traer su material para el puré de manzana y hacerlo aquí

.Rafa: ¡Sí!

Beto: ¡Sí, hagamos eso! (Se van rápidamente a buscar sus cosas para hacer puré de manzana.)

Bety: (A Mario.) ¡Se te ocurrió una forma para resolver el problema para todos! (Mario sonríe.)

Situación 2

Sara y Mercedes se quejan con Bety, la maestra.

Sara: Pablo y Carlos nos están molestando. Pablo me apretó el brazo y Carlos le pegó a Mercedes.

Bety: ¿Qué hicieron ustedes?

Sara: Les dijimos que se estuvieran quietos, pero no hicieron caso.

Bety: ¿Las lastimaron de nuevo? Sara: No... pero ¡nos siguen espiando!

Bety: ¿Les pidieron que dejaran de espiarlas?

Sara no responde. Ella y Mercedes regresan y les dicen a los dos niños que dejen de espiarlas. Carlos y Pablo las miran desde el rincón de construcción y escuchan. Siguen construyendo y no vuelven a molestar a las [niñas](#). *

11. A partir de los ejemplos que se presentan a continuación, comentar en equipo cuál es el papel que desempeñan la escuela y los profesores en el desarrollo de los niños a partir de tomar en cuenta sus expectativas sobre la concepción que tienen de sus actividades en la escuela.

[¿Qué hacen en la escuela? *](#)

Zita (6 años 10 meses). En la escuela soy... hago letras, restas y... y este... sumas; también hacemos dibujos y este... leemos todo, leemos. Todo lo de... leemos todo de la frente y pelo y eso nos enseña la maestra *Lurdes*, todo eso *no los* enseña, su cuerpo del niño, su cabello del niño su... sus ojos del niño y su boca del niño y sus dientes y sus encías, nomás eso... nos enseña la maestra. Luego cuando ya acabamos la tarea ya salimos al recreo, luego compramos todos, todo lo que queremos.

Lorena (6 años 6 meses). Ayer hice *mu*, hicimos el dibujo de la primavera. Nadie puso las nubes, yo las tuve que poner todas. Y también las casas y los otros, las demás cosas, el pasto, los *árgoles* y los señores, hijole yo me cansé mucho, *staba pone* y *pone* casas casas casas casas, hasta *onde* me cansé dije: "Yo ya no voy a hacer nada".

Hortensia (6 años 1 mes). Ya cuando se hace de noche este... ya cuando es tempranito *los* paramos *pa irlos* a la escuela. *Lego* ya llegamos a la escuela y este... hacemos tarea la que les dice la maestra. *Los* dice que *esquibamos* y *lego* este... buscamos hojas limpias *pa* que pintemos allí. Se pone los lentes y *lego* este... lo que *esquibe* *esquibemos losotos*. Y luego este... ya *salemos* y luego ya cuando tocan otra vez el timbre ya nos vamos a nuestra casa.

Exponer los comentarios al grupo.

12. Considerando la información del texto "Lo que puede hacer la escuela", de M. Donaldson, argumentar sobre las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera se puede ayudar a los niños a establecer representaciones internas que les permitan resolver un problema?
- ¿Por qué es importante que los niños sepan lo que se espera de ellos en una tarea determinada?
- ¿Qué utilidad se le puede dar a los errores que los niños manifiestan?

13. Durante las visitas de observación programadas para el curso de Iniciación al Trabajo Escolar, detectar y registrar los aspectos del trabajo docente que, desde su punto de vista, promueven u obstaculizan el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas.

14. En equipo, discutir los aspectos observados y, considerando los elementos revisados en este bloque, diseñar una actividad sencilla para trabajarla con el grupo observado, cuyo propósito sea promover el desarrollo cognitivo de los niños preescolares.

Actividad de cierre del curso

Con apoyo en las actividades y temas estudiados en este curso y en Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I y Desarrollo Físico y Psicomotor I, elaborar un escrito en el que se exprese:

La relación entre el desarrollo físico y psicomotor y el desarrollo cognitivo. La relación entre el desarrollo cognitivo y el lenguaje. La influencia de los aspectos físicos y psicomotores, así como de los aspectos culturales, en el desarrollo cognitivo y del lenguaje en el niño.

Y responder las siguientes cuestiones:

¿Por qué se puede afirmar que el desarrollo del niño es un proceso en el que se articulan diferentes aspectos particulares? ¿Qué importancia tiene para la formación del futuro maestro de preescolar conocer los diferentes aspectos del desarrollo infantil?