

**REPRESENTACIONES MENTALES DEL PENSAMIENTO**

**“Un estudio de caso de las representaciones mentales que seis niños de 8 y 9 años del  
Colegio San Bartolomé La Merced tienen del pensamiento”**

**JULY SABRINA BAUTISTA VILLALOBOS**

**JOHANNA GRANADOS OLAYA**

**DIANA ORTIZ PÉREZ**

**LIDIA JANETH REINOSO OSPINA**

**Director**

**DIEGO ANTONIO PINEDA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN COGNICIÓN**

**BOGOTÁ, JUNIO 2009**

**Artículo 23, resolución #13 de 1946:**

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>10</b>
1.1 UNA MIRADA A LAS REPRESENTACIONES INFANTILES DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA – COGNITIVA Y EVOLUTIVA.....	10
1.1.1 <i>Justificación.....</i>	<i>15</i>
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 EL EGOCENTRISMO INTELECTUAL DEL NIÑO COMO CONDICIÓN DE SUS REPRESENTACIONES MENTALES.....</b>	<b>17</b>
2.1.1 <i>¿Cómo determina el realismo infantil las representaciones mentales de los niños?.....</i>	<i>19</i>
2.1.2 <i>El animismo infantil y las representaciones mentales de los niños sobre la vida y la conciencia.....</i>	<i>22</i>
2.1.3 <i>El artificialismo infantil y las representaciones mentales de los niños.....</i>	<i>26</i>
2.1.4 <i>La relación de los sueños con el pensamiento.....</i>	<i>30</i>
2.1.5 <i>¿Hasta qué punto éstas tendencias del pensamiento infantil determinan las representaciones Mentales de los niños sobre el pensamiento?.....</i>	<i>33</i>
<b>2.2 LA PERSPECTIVA SOCIO – LINGÜÍSTICA DE VYGOTSKI Y SU APORTE PARA LA COMPRENSIÓN DE LAS REPRESENTACIONES INFANTILES SOBRE EL PENSAMIENTO.....</b>	<b>34</b>
2.2.1 <i>El origen social de los procesos psicológicos superiores: la importancia de la conciencia y la imaginación en las representaciones infantiles del pensamiento.....</i>	<i>35</i>
2.2.2 <i>La relación lenguaje y pensamiento.....</i>	<i>54</i>
2.2.3 <i>¿Qué aporta Vygotski a la comprensión de las representaciones mentales de los niños sobre el pensamiento?.....</i>	<i>70</i>
<b>2.3 LA CULTURA COMO ASPECTO DETERMINANTE EN LAS REPRESENTACIONES MENTALES.....</b>	<b>72</b>
2.3.1 <i>Los sistemas de representación según Bruner.....</i>	<i>74</i>
2.3.2 <i>El desarrollo del sistema representacional en el niño.....</i>	<i>79</i>
2.3.3 <i>La concepción cultural del aprendizaje.....</i>	<i>82</i>
2.3.4 <i>¿De qué manera determina la cultura las representaciones infantiles sobre el pensamiento?.....</i>	<i>89</i>

<b><u>3. MARCO METODOLÓGICO.....</u></b>	<b><u>92</u></b>
<b><u>3.1 ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....</u></b>	<b><u>92</u></b>
<b><u>3.1.1 Población.....</u></b>	<b><u>96</u></b>
<b><u>3.1.2 Hoja de vida de los niños.....</u></b>	<b><u>98</u></b>
<b><u>3.1.3 Descripción de los instrumentos de investigación aplicados durante cuatro talleres.....</u></b>	<b><u>103</u></b>
<b><u>4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....</u></b>	<b><u>114</u></b>
<b><u>4.1 CARACTERIZACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES MENTALES QUE LOS NIÑOS DE 8 Y 9 AÑOS DEL COLEGIO SAN BARTOLOMÉ DE LA MERCED HICIERON DEL PENSAMIENTO.....</u></b>	<b><u>114</u></b>
<b><u>4.1.1 Ubicación.....</u></b>	<b><u>115</u></b>
<b><u>4.1.2 Descripción Física.....</u></b>	<b><u>120</u></b>
<b><u>4.1.3 Conciencia, acción e identidad.....</u></b>	<b><u>134</u></b>
<b><u>4.1.4 Lenguaje, habla interna y simbolización.....</u></b>	<b><u>152</u></b>
<b><u>4.1.5 Imaginación y sueños.....</u></b>	<b><u>169</u></b>
<b><u>4.1.6 Pensamiento y emoción.....</u></b>	<b><u>181</u></b>
<b><u>4.1.7 Relaciones Sociales.....</u></b>	<b><u>188</u></b>
<b><u>5. CONCLUSIONES Y APORTE EDUCATIVO.....</u></b>	<b><u>198</u></b>
<b><u>5.1 UNA MIRADA TEÓRICA LLEVADA A LA EXPERIENCIA.....</u></b>	<b><u>198</u></b>
<b><u>5.2 CON RESPECTO A LAS REPRESENTACIONES MENTALES DEL PENSAMIENTO.....</u></b>	<b><u>201</u></b>
<b><u>5.3 REFLEXIONES PARA UN APORTE EDUCATIVO.....</u></b>	<b><u>204</u></b>
<b><u>BIBLIOGRAFÍA.....</u></b>	<b><u>211</u></b>
<b><u>APENDICES .....</u></b>	<b><u>214</u></b>
<b><u>APENDICE No. 1 Diapositivas: comunidad de indagación.....</u></b>	<b><u>216</u></b>

**APENDICE No. 2 Preguntario.....219**

**APENDICE No. 3 Cuentos del pensamiento.....222**

**APENDICE No. 5 Diapositivas: Dibujando el pensamiento .....224**

**APENDICE No. 4 Dibujos del pensamiento .....227**

**APENDICE No. 6 Mapa mental.....229**

**APENDICE No. 7 Diplomas.....230**

**APENDICE No. 8 Foto: Tropa de preguntones.....231**

**APENDICE No. 9 Carta a la institución educativa donde se hizo la investigación....232**

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Una mirada a las representaciones mentales infantiles desde la perspectiva psicológica - cognitiva y evolutiva

*“Si estoy sencillamente enamorado del estar  
Enamorado, se pone en cuestión el que  
Realmente esté enamorado.”  
Anthony Kenny, (citado en Parra 2003)*

Las investigaciones acerca de las estructuras cognitivas infantiles, se han incrementado en los últimos tiempos, gracias a la revolución ideológica que las nuevas corrientes psicológicas evolutivas han ido desarrollando. Dichas posturas han intentado dilucidar el misterioso ámbito en el que “habita” el pensamiento de los niños.

Cuando se trabaja con niños, es muy frecuente ver como abordan en su vida cotidiana los fenómenos mentales. Ellos no sólo tienen experiencias sorprendentes que asombran al adulto, sino que también se cuestionan con actitud profunda y reflexiva acerca de los hechos que fundamentan dichas experiencias. Así, ponen el mundo frente a sus ojos y realizan preguntas tan interesantes como difíciles, motivando en los investigadores toda suerte de análisis y teorías.

¿Cómo pensamos?, ¿Qué es el pensamiento?, ¿Quiénes piensan?, ¿Se puede tocar el pensamiento?, ¿El pensamiento es invisible o de colores?; son algunas de las cuestiones

que inquietan a los niños y que suscitan las preguntas que justifican esta investigación: ¿Cómo piensan los niños en el pensamiento?, ¿Qué representaciones mentales tienen los niños del pensamiento?, ¿Cómo diferencian o relacionan el pensamiento con otras actividades mentales como: recordar, imaginar, soñar, etc.?

En un intento exploratorio por interpretar las representaciones infantiles del pensamiento, se interrogó a dos hermanos, de 5 y 8 años respectivamente acerca de lo qué es pensar. Sergio de 5 años explicaba:

“El pensamiento es pensar, algo que tienen los humanos adentro en el cerebro... que se me parece a nuestros juguetes, porque los dos sirven para jugar y para pensar... se encuentra en la frente y está hecho de algo duro que se llama cerebro... El cerebro a veces para de pensar, pues cuando corro no pienso... El pensamiento es rojo porque lo hizo Dios y su color favorito es rojo... El pensamiento tiene unas cuerditas para que no se suelte de la frente, esas cuerditas son amarillas... Cuando estoy dormido pienso y sueño sueños bonitos.”

Lucas de 8 años exponía que:

“El pensamiento es una forma de hacer ideas, que son algo bueno o malo, que se le ocurre a una persona... Las ideas son razones... Puedo comparar el pensamiento con un bombillo porque tu piensas cómo prenderlo, El pensamiento se encuentra en el cerebro... Es una célula que pasa por todo el cerebro... El pensamiento es diferente para todos, porque uno no piensa lo mismo que los

demás... ..El pensamiento no se puede ver porque es algo íntimo de las personas y es transparente.”

Las respuestas de los niños, apuntan a explicaciones evolutivas acerca de cómo se desarrolla la comprensión infantil de la representación del pensamiento. Por tanto elegimos tres autores del siglo XX, que desde sus diferencias y similitudes, proporcionan pautas que explican el proceso de la naturaleza de las representaciones mentales del pensamiento infantil.

Jean Piaget (1984), pionero en el estudio científico de la inteligencia infantil, caracteriza el pensamiento del niño desde un enfoque cualitativo, lo cual permite comprender al niño en su dimensión cognitiva. Con Piaget se tiene un aporte biológico y evolutivo al estudio de la transformación del pensamiento del niño. Aunque en la presente investigación no se pretende categorizar o determinar etapas en el niño, si se considera importante dicho estudio puesto que es el punto de partida para caracterizar las representaciones mentales infantiles sobre el pensamiento.

Piaget ha sido el investigador de la mente infantil más representativo de la época, sus teorías han sido interpretadas de muchas maneras y han suscitado múltiples investigaciones. La explicación del análisis del desarrollo evolutivo del niño, aporta a la relación entre representación y pensamiento, una explicación detallada desde la perspectiva biológica, que nos permite entender el esquema formal del desarrollo mental del niño. Su teoría revela



que el niño es un constructor de hipótesis que reflexiona sobre sus experiencias y elabora estructuras cada vez más complejas, teniendo en cuenta las posibilidades lógicas que le permite cada etapa. Su interpretación genética es válida, pero sabemos que el niño no es un constructor solitario que comprende operaciones lógicas, sino que también depende de lo social para resolver problemas.

Vygotski (1934), estudioso de Piaget discute sus tesis; sin embargo, dichos estudios se centran en las primeras obras de éste y por eso sus críticas acerca de la representación del mundo infantil no sustentan fielmente el pensamiento del autor, aunque Piaget reconoce y valora muchas de sus críticas. Vygotski expone que el niño a través de su vida social, adquiere un marco de referencia para interpretar el mundo. La interacción social es el aporte de este autor que unido a la explicación del papel del lenguaje complementa la mirada acerca de las representaciones del pensamiento infantil.

Pero no basta con considerar al niño como un “ser social”, sino que esa vida social, llamada por Jerome Bruner (1980) cultura, es la que establece los criterios para que el niño aprenda de manera significativa de acuerdo a las necesidades culturales. El contexto cultural e histórico influye para que el niño sea más competente. De esta manera Bruner nos sugiere cuatro temas que explican su perspectiva para observar y comprender el pensamiento del niño; una metodología donde se destaca la importancia del contexto en el que se observa los niños. El niño visto como un ser competente y autorregulador. El

ambiente y el sistema representacional que permite al niño interpretar la realidad. El papel del lenguaje en el progreso de los esquemas que los niños usan para interpretar el mundo.

Así, comprender las representaciones que hacen los niños del mundo, cómo lo ven, cuál es su percepción y cómo construyen conceptos alrededor del mismo; son interrogantes que han cuestionado algunos autores, para tratar de entender las representaciones mentales que tienen los niños del pensamiento. Saber realmente qué piensan los niños sobre el pensamiento, es un aspecto complejo de entender. A partir de este cuestionamiento, surge la siguiente pregunta que orientará toda la discusión presente en este documento:

**¿Qué representaciones mentales tienen los niños de 8 y 9 años del pensamiento?**

A partir de este problema surge el siguiente objetivo general: Caracterizar las representaciones mentales que los niños de 8 y 9 años del colegio San Bartolomé de la Merced tienen del pensamiento.

Para alcanzar este objetivo general planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Explorar las diferentes teorías acerca de las representaciones mentales y el pensamiento infantil que se han realizado hasta el momento

- Diseñar, realizar y aplicar pruebas exploratorias que permitan identificar de manera desprevénida, las representaciones mentales que los niños de 8 y 9 años del colegio San Bartolomé de la Merced tienen del pensamiento.
- Evaluar los resultados arrojados en las pruebas experimentales.
- Realizar una descripción y un análisis crítico - reflexivo de la evaluación de dichos resultados.

### **1.1.1 Justificación**

Consideramos que éste trabajo es importante porque las representaciones mentales infantiles del pensamiento permiten la participación de diferentes aspectos que ayudan a comprender los procesos cognitivos de los niños, haciendo viable un proyecto educativo acorde con las capacidades e intereses reales infantiles. Es importante resaltar, la relación del niño con el mundo y su propio yo, para saber qué tan conscientes son los sujetos acerca de sus propios conocimientos, desde su experiencia y sus expectativas acerca de la realidad que los rodea.

Por lo tanto, este trabajo gnoseológico – cognitivo, nos permite no solo actualizar las ideas que estudiosos han realizado al respecto, sino también, desarrollar metodologías que incrementen la capacidad crítica y reflexiva en los niños.

Así, el pensamiento infantil es un tema que ha conquistado a distintos autores, científicos, investigadores, educadores, psicólogos y filósofos. Piaget y Vygotski

decidieron que la mejor forma de hacerlo era indagando a través de experiencias en la escuela. Desde esta perspectiva, nos propusimos profundizar en dicho tema, realizando un estudio de caso sobre las representaciones mentales que tienen del pensamiento seis niños de 8 y 9 años de edad del colegio San Bartolomé La Merced, que fueron escogidos para asistir al foro de filosofía. A continuación presentamos algunas discusiones y reflexiones teóricas sobre este fenómeno y caracterizaciones particulares de dichas representaciones mentales, proporcionándole al lector una contextualización de los temas que se refieren a la investigación acerca de “las representaciones mentales infantiles del pensamiento” desde un enfoque puramente cualitativo, así como algunos aportes metodológicos importantes para seguir indagando sobre temas similares en contextos diferentes.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 El egocentrismo intelectual del niño como condición de sus representaciones mentales.**

En su estudio sobre la representación del mundo en el niño, Piaget (1981) concibe las representaciones infantiles como la manera en que piensan e interpretan el mundo. Para esto fundamenta su teoría en las nociones de egocentrismo y realismo, pues ellas nos permiten comprender por qué el niño no es capaz de diferenciar el mundo exterior de su propio yo: "...la lógica del niño no alcanza rigor ni objetividad... a causa de un egocentrismo innato que contrarresta la socialización" "el niño que habla de sí en tercera persona se ignora en tanto que el sujeto, se ve fuera de sí" (Piaget, 1981, p. 37).

Piaget en su investigación acerca del pensamiento infantil, pretende observar los niños en un contexto que él ha denominado "puro" (Piaget, 1981, p.14). Sin embargo, explica la dificultad de su experiencia "En primer término, el egocentrismo intelectual del niño constituye un serio obstáculo para quien desee conocerle por pura observación..." (Piaget, 1981, p.15), porque el niño vive en sociedad pero su pensamiento no está tan socializado como para expresar las representaciones que él tiene del mundo. Así Piaget, deja latente el sentido de su investigación porque el aprendizaje ocurre basándose en el desarrollo lógico, pues si el niño no ha desarrollado lo individual no puede aprender.

Las primeras etapas del niño parecen imperfectas e inferiores, porque se les compara con la capacidad funcional que se va perfeccionando con el crecimiento. Piaget demuestra que la comprensión entre el pensamiento y el mundo exterior en el niño, no es innata, sino que se va desarrollando. El niño en principio es realista, lo que se entiende como carente de conciencia de su objetividad. Lo real se confunde con los intereses del “yo”, el aporte externo no influye en las intenciones del niño, quien comprende el mundo desde la materia física. El punto de vista del yo es el único tenido en cuenta por el niño, la magia y el artificialismo explican los fenómenos del mundo, “...hay egocentrismo integral por falta de conciencia del yo” (Piaget, 1981, p. 148).

Desde el punto de vista lógico, el niño únicamente piensa para él y además cree que el mundo piensa como él. El niño desconoce la multiplicidad de sentidos, no tiene en cuenta las perspectivas de los demás. Así, no le interesa convencer ni argumentar sus respuestas, su razonamiento no es deductivo y está ligado a un sincretismo absoluto que liga todo, sin tener en cuenta las causas y las relaciones lógicas de las leyes universales, por tanto es incapaz de generalizar. Piaget diferencia entre el egocentrismo lógico y el ontológico. La diferencia entre el egocentrismo lógico y el ontológico, se basa en que el primero recurre a la magia y el segundo a la creencia inmediata. De esta manera, el niño emplea su razonamiento de manera transduccional; es decir, va de lo general a lo particular, fundamentando sus conclusiones en la imaginación egocéntrica del yo.

La explicación del egocentrismo ontológico, nos ayuda a entender el universo infantil, porque explica la realidad y la causalidad en el niño que se convierten en “precausalidad” y “finalismo”, pues confunde las relaciones causales con explicaciones psicológicas en la física del mundo, estas creencias de las etapas iniciales se explican en el animismo y el artificialismo. Desde aquí se puede estudiar la causalidad y la realidad en el niño.

### **2.1.1 ¿Cómo determina el realismo infantil las representaciones mentales de los niños?**

El problema de la conciencia de sí mismo en el niño es muy complejo y por eso se explicará de manera detallada, es decir, teniendo en cuenta las etapas que propuso Piaget, para no caer en el riesgo de generalizar o de entender sus teorías desde una perspectiva reduccionista y superficial.

Así, Piaget explica la noción de realismo a partir de la descripción del pensamiento infantil dividida en tres etapas. La primera se presenta en promedio hacia los seis años, en donde los niños creen que piensan con la boca, para ellos, “pensar es hablar” por lo tanto, no existe otra manera de pensar más que con las palabras que hacen parte de las cosas. En esta etapa, no se distinguen las palabras de las cosas, porque las palabras hacen parte de, y expresan la naturaleza de las cosas.

Los niños en esta edad (5-7 años), confunden el pensamiento con las cosas. “...el niño considera los nombres como una propiedad de las cosas, la cual emana directamente de las

cosas” (Piaget, 1981, p. 63). Es como si las cosas tuvieran una voz: si se habla, se piensa; y simultáneamente, los niños confunden el pensamiento con las cosas que se piensan, creen que éstas existen y tienen nombre solo con mirarlas. De esta manera, parece que hablar de pensamiento en esta edad es un poco confuso, según Piaget, porque no es claro a qué se refiere, ni tampoco, el sujeto tiene la experiencia suficiente para hablar sobre el pensamiento en sí.

Esta etapa muestra un realismo que Piaget llama “absoluto” e “inmediato” porque los “instrumentos del pensamiento” tales como palabras, imágenes, conceptos, etc., no son identificados totalmente, de modo que únicamente son las cosas las que existen. Dichos instrumentos son parte de las cosas y están situados en ellas.

Surge posteriormente una segunda etapa, en la que los niños dan otro tipo de respuestas, empiezan a ubicar los instrumentos del pensamiento tanto en las cosas como en el medio ambiente y todavía los instrumentos son concebidos como una especie de objeto. A este tipo de realismo ha sido denominado por Piaget como “mediato”.

En esta edad, hacia los ocho años, se nota una influencia del ambiente y el adulto en las respuestas de los niños. Al parecer esta influencia o presión del adulto hace que el niño comience a hablar del pensamiento como algo que se encuentra “en la cabeza” o, a veces, “en el cerebro”. La influencia de los factores externos ha hecho que el niño comience a hablar y a sustentar sus ideas con mayor propiedad, debido a que observan lo que ocurre y



lo que se comenta a su alrededor. En esta etapa el niño cree que el pensamiento es una especie de “voz interior”.

Piaget considera que el pensamiento es material en esta etapa porque se distingue la palabra de la cosa nombrada, aunque sigue habiendo un conflicto entre las creencias anteriores y la presión de las enseñanzas del adulto. El niño piensa, por ejemplo, que los nombres que fueron asignados a las cosas que lo rodean fueron dados por los mismos hombres a través de la historia o por Dios, etc., quien le dio el nombre al sol, por ejemplo, fue el que creó al sol...Es como si las respuestas del individuo dependieran del contexto en el que está inmerso y de los factores que lo rodean: la religión, el tipo de familia, entre otras variables, que definen un poco la personalidad del sujeto.

De esta manera, el sujeto responde desde su experiencia. Existe algo muy común en esta etapa y es la confusión entre el significante y el significado. Allí el niño pareciera atribuirle cualidades a las cosas según su relación. Por ejemplo, la palabra elefante es una palabra “fuerte” porque el animal es muy pesado y grande. La fuerza o debilidad de la palabra se relaciona con la imagen. Por el contrario, la palabra papel es “débil” porque el papel se rompe (Piaget, 1981, p. 58). Así, el niño hace una imagen de las cosas, sin ser capaz de ver la palabra como algo abstracto, sin su relación con la imagen. Podría ser, que en este caso, le quedara muy difícil comprender o pensar en una palabra como “armonía” “amor”, entre otras. Estos objetos mentales, dice Piaget, son imágenes, no representaciones que hace el niño del pensamiento.

En una tercera etapa, hacia los once años, el pensamiento se desmaterializa y el niño se hace consciente del pensamiento como tal y del propio yo; ya no cree que los nombres fueron dados por seres supremos o fantásticos, sino que comprende que aparecieron con el tiempo por cualquier ser humano. Durante esta etapa los niños ubican los instrumentos en su pensamiento y por tanto aprende a diferenciar lo exterior de su propio yo. Esta última etapa es un realismo de tipo subjetivista o relativista.

### **2.1.2 El animismo infantil y las representaciones mentales de los niños sobre la vida y la conciencia**

Otro aspecto que permite entender el pensamiento de los niños es el concepto de conciencia. Siguiendo la noción de realismo los niños otorgan vida y conciencia a una serie de objetos inertes. En este sentido, Piaget (1981) emplea el concepto de “animismo” para designar la tendencia a considerar los cuerpos como vivos e intencionados; es decir, con el animismo se resuelve el problema de la conciencia y de la intencionalidad, pues los niños le atribuyen estas dos variables a los objetos que los rodean. De esta manera, el niño comienza a definir qué seres tienen vida a partir de la definición de movimiento propio, influyendo decisivamente en la conciencia que le prestan a las cosas. Por lo tanto, es fundamental mirar la importancia que la explicación del movimiento tiene para el pensamiento de los niños, pues, a partir de aquí, se puede entender la dificultad del niño

para diferenciar lo físico de lo psicológico, lo biológico de lo mecánico, vivo de lo inerte y la intencionalidad del movimiento.

El grado de conciencia que los niños le atribuyen a las cosas se puede explicar a partir de 4 etapas de desarrollo. En una primera etapa, los niños le atribuyen conciencia a todo lo que tiene una actividad, sea móvil o inmóvil. En cambio, en la segunda etapa, solo lo que tiene movimiento viene a tener conciencia, aunque no se reconozca como un ser vivo, por ejemplo la bicicleta. Ya en la tercera etapa, se reduce aún más la idea de movimiento y solo se le atribuye conciencia a algo cuyo movimiento sea propio y no provenga de afuera. Por último, los niños consideran que los animales son los únicos que poseen conciencia, distinguiendo seres vivos de seres inanimados.

Profundizando en la primera etapa, los niños no le atribuyen conciencia a todo en todo momento, sino en determinada actividad o en algún grado. Por ejemplo, si es un objeto inmaterial, pero se le causa algún daño desde afuera, como quemarlo, mojarlo o romperlo, entonces sentiría. Es decir, no es que ellos le atribuyan conciencia a las cosas, sino que relacionan el pensamiento y los objetos físicos, puesto que todas las acciones están provistas de conciencia o, mejor, la actividad es para el niño “actividad intencional y conciente” (Piaget, 1981, p 158). Por esto los niños creen que los objetos por si solos no poseen conciencia, pero, cuando hacemos alguna acción sobre ellos o que venga de su interior, éstos pueden sentir. Todos sus sentimientos subjetivos son universalizados y le atribuyen a las cosas los sentimientos propios de cada acción y del esfuerzo conciente.

Aunque en la primera etapa los niños empiezan a relacionar la conciencia con el movimiento (en cuanto a actividad), en la segunda etapa se liga aun más a esta idea, como inherente a los objetos. Es decir, el movimiento no está en objetos que pueden ser movidos sino en objetos que se mueven normalmente o que su actividad propia es moverse, por ejemplo, un río, el aire; a diferencia de un muro, una piedra etc.

Esta etapa se diferencia de la tercera en que en ésta, el niño empieza a distinguir entre los objetos que necesitan una fuerza externa para moverse y los que se mueven por sí solos, pero, de igual manera, la conciencia sigue ligada al movimiento. Así se da paso de una concepción de movimiento en términos de dinamismo animista –una fuerza espontánea e intencional que mueve las cosas- a una explicación mecánica del movimiento, donde entienden que, si algo necesita de alguna acción para moverse, entonces no posee conciencia (Piaget, 1981). Por lo tanto, los niños, al considerar que el viento se mueve por sí solo, creen que éste puede sentir y saber que se mueve, es decir, tiene conciencia.

Por último, en la cuarta etapa, se presenta el declive del animismo infantil, el niño puede distinguir entre las cosas y los seres con vida y le atribuye sólo conciencia a los animales debido a que éstos son seres vivos, en cambio lo demás tan solo son objetos sin vida.

Los niños utilizan el animismo para explicar algunos fenómenos extraños o para explicar la superioridad del hombre sobre las cosas y la obediencia de éstas. Así, la noción de vida es mucho más familiar que la noción de sentir y saber en el niño. De igual manera, al preguntar a los niños acerca de la vida, se encuentran las mismas cuatro etapas mencionadas. En una primera etapa, el niño considera que tienen vida todas las cosas que tienen una actividad, función o utilidad, es decir, las cosas siempre están cumpliendo una función para el ser humano. Aquí se entiende la noción de vida como fuerza inherente al objeto que tiende hacia una finalidad; por lo tanto, el niño aún no puede diferenciar entre la causalidad física y la intencionalidad.

En la segunda etapa, también la vida de las cosas se define por el movimiento. Esta asimilación no es solo verbal, puesto que la palabra vida no solo designa movimiento, sino que con el movimiento los niños explican los caracteres de la vida, confundiendo lo mecánico con lo biológico.

En la tercera se reduce la atribución de vida a los objetos con movimiento propio, y por último una cuarta donde solo le atribuyen vida a los animales o plantas. Así, el niño pasa de la causalidad mágica donde todas las cosas giran alrededor del yo, a la reducción, poco a poco, de la vida como fuerza o causa del movimiento propio (Piaget, 1981, p 180).

### **2.1.3 El artificialismo infantil y las representaciones mentales de los niños**

Teniendo en cuenta que el niño comprende los cuerpos de la naturaleza y los objetos en general, como un “hecho para”, es decir, bajo una noción utilitarista, surge el concepto de “artificialismo” en Piaget donde el niño considera que todo está construido por el hombre (antropocentrismo). También al creer en el carácter animista de las “cosas”, las intenciones del fabricante es lo que centra toda su atención; no le interesa “el cómo” ni responder la verdadera intención del que cuestiona. Así pues, es la intencionalidad el motor constructor de las “cosas” para el niño y dicha intencionalidad se complementa con la conciencia que tienen las cosas para decidir.

Por tanto el animismo y el artificialismo son complementarios porque para el niño no hay ninguna dificultad en entender que “el nacimiento... es como una fabricación, pero como una fabricación hecha sobre una materia viva, sea independiente de los padres, sea salida de los padres mismos” (Piaget, 1981, p.308). Los niños piensan que los bebés vienen de sus papás, pero que pre-existían desde antes de alguna manera.

Se considera pertinente la noción de artificialismo para determinar la idea que tienen los niños del origen del pensamiento. Para esto, es importante tener en cuenta las características que Piaget describe del artificialismo infantil a partir de cuatro periodos. En el primer período el niño no se preocupa por el origen, en sentido causal, sólo lo tiene en cuenta para responder preguntas de la forma: “¿De dónde viene...?” (Piaget, 1981, p.313),

porque el niño considera que todo es construido por el hombre. Esta etapa es llamada por Piaget “artificialismo difuso” donde el niño considera al hombre como el que dirige el mundo y la naturaleza gira alrededor de él; entonces no importa el “cómo”, “durante este período, la magia, el animismo y el artificialismo se confunden completamente. Entonces para el niño, el mundo es una sociedad de seres vivos dirigidos por el hombre cuyas intenciones construyen la realidad y es en este sentido que se fundamenta este tipo de artificialismo.

El “artificialismo mitológico” es el segundo periodo. Aparece cuando el niño se interesa por responder las preguntas de origen, recurriendo ya no sólo a la construcción de las cosas por el hombre, sino que son construidas por el hombre pero desde una piedra, o un gusano, o cualquier elemento que constituya el mito. Durante este período el artificialismo y el animismo son complementarios, las cosas son construidas pero desde algo vivo.

La tercera etapa es llamada “artificialismo técnico” y va desde siete-ocho años a nueve-diez. Desde ahora las “cosas” no son fabricadas y vivas al mismo tiempo, el artificialismo baja y el animismo pierde validez porque se entiende que los cuerpos que son fabricados no pueden sentir. Los niños empiezan a entender los mecanismos de las máquinas, entonces “el cómo” se convierte en problema, por tanto comienzan propiamente a “...aprender a conocer lo real y sus leyes” (Piaget, 1981, p.316). El hombre continuará siendo creador pero se limitará a lo que es técnicamente realizable, por ejemplo: “El niño no dirá ya que toda la circulación del agua es obra de los hombres; dirá que el lecho de los

ríos y de los lagos es fabricado, pero que el agua cae de las nubes por un proceso natural, los astros no serán ya la obra exclusiva del hombre; resultarán a los ojos del niño de la inflamación y de la condensación de las nubes de humo mismo que sale de las casa.” (Piaget, 1981, p.317).

De los nueve a los diez años aparece El “artificialismo inmanente”, la idea de que la naturaleza es creada por el hombre desaparece totalmente, naciendo la idea de una física naturalista que comprende la substancia de “las cosas”, entonces la naturaleza misma es, de algún modo, responsable del origen de los fenómenos que constituyen el mundo.

Las causas del artificialismo son múltiples y Piaget diferencia dos modos: la primera de carácter individual y la segunda de carácter social. En lo que se refiere al artificialismo las causas sociales parecen primordiales y las divide en dos: una es “el lazo de dependencia material que el niño siente existir entre él y sus padres” (Piaget, 1981, p. 319). El papel de los padres es trascendental en los niños porque son ellos quienes le proporcionan todo, son la razón literal de su existencia, es está la explicación de todos los problemas. La otra “la deificación espontánea de los padres por el niño.” (Piaget, 1981, p. 319). Los padres son pensados por el niño como ídolos que lo pueden todo, que son además atemporales y representan su conciencia gracias al don de la ubicuidad, están en todas partes. Los padres son dioses y por tanto fundamento de la creación artificialista del mundo en los niños de tempranas edades.



Los factores individuales se basan en la importancia que tiene para el niño la actividad que vive su propio organismo como: la respiración, los procesos intestinales y todo tipo de producciones humanas las cuales no se han podido analizar con seriedad gracias a los prejuicios que han dejado huellas en los niños; y la relación de la actividad manual con el pensamiento, pues el desarrollo mental tiene excelentes resultados si se complementa con la construcción manual. Para Piaget, la relación pensamiento-construcción manual se incrementa a medida que los niños van creciendo.

Pero el lenguaje es también importante en el artificialismo infantil, puesto que las palabras “hace hacer” traducen concretamente el pensamiento que considera el mundo como fabricado, “...la expresión *hace hacer* tiene un sentido a la vez animista y artificialista: implica un motor externo y un principio interno de realización” (Piaget, 1981, p. 325).

La decadencia del artificialismo infantil no se debe según Piaget a la experiencia, ni tampoco a la educación brindada por los adultos. Más bien, son los factores sociales los que verdaderamente influyen en dicho proceso, pues son el desencanto hacia los padres, al descubrir que no son dios, y la disminución del egocentrismo en general, todo unido a una disposición genética que hace que el niño entienda procesos mecánicos complejos lo que fundamenta la disminución progresiva del artificialismo y del animismo que ha sido llamado “la socialización progresiva del pensamiento del niño” (Piaget, 1981, p. 326).

#### **2.1.4 La relación de los sueños con el pensamiento**

Indagar acerca de los sueños en los niños, es necesario para complementar la teoría que propone Piaget (1981) acerca de las representaciones infantiles. Él expone de manera sistemática y evolutiva el modo como los niños conciben los sueños; en las primeras etapas, el niño considera el sueño como “un algo” que viene de afuera para perturbarnos y molestarnos a manera de sanción, pero es en una tercera etapa (9 a 10 años) donde los niños creen “...el sueño viene del pensamiento, está situado en la cabeza (o en los ojos) y se sueña con el pensamiento, o también con los ojos, pero interiormente...” (Piaget, 1981, p.87).

Entonces, es en esta etapa donde los niños encuentran conexión entre el pensamiento y los sueños, por eso la consideramos importante en nuestra investigación. Sin embargo, la transición de una etapa a otra nos ayuda a comprender desde una perspectiva más clara, la relación del pensamiento con los sueños.

Los niños, en una primera etapa creen que los sueños vienen de afuera y se sueña con los ojos cerrados, el sueño está en la habitación. Así, los sueños están en el exterior, dentro de la habitación. Los niños ahora, aseguran que los sueños son producidos por nosotros mismos, pero no dejan de ser algo exterior, pues se encuentran dentro de la habitación: “... ¿qué es un sueño? Es un pensamiento. ¿De dónde viene? Cuando se ve alguna cosa y luego se piensa en ella. ¿Viene de nosotros? Sí. ¿Viene de fuera? No” (Piaget, 1981, p. 102).

Los niños empiezan a hacer relaciones con su realidad, “sí hoy pensé en algo todo el día es probable que sueñe con esto, como nos pasa a los adultos”. Vemos como el pensamiento y los sueños se relacionan porque los niños comienzan a entender que los pensamientos producen los mismos sueños: “...de una parte, proyectamos hacia afuera algo que viene de nuestra cabeza, pero de otra parte, lo que proyectamos existe materialmente en la habitación” (Piaget, 1981, p. 103). Los niños dudan de la exterioridad del sueño, pero no pueden hablar de los mismos sin decir por ejemplo, que éstos están en la habitación o a unos centímetros cerca de ellos.

El sueño entonces, es considerado por los niños en sus primeras etapas, como algo que surge de la cabeza, pero en una tercera etapa, Piaget dice que el realismo es más intelectual y menos inmediato. En esta etapa los niños suponen que los sueños vienen de la cabeza, son una voz en la cabeza y viven en el pensamiento.

“Recordemos cómo los niños creen primero que piensan con la boca e identifican el pensamiento con las palabras y los nombres ligados a las cosas mismas. Luego, cuando descubren que el pensamiento es interior, hacen de él una “voz” situada en el fondo de la boca, en la cabeza. Ocurre exactamente lo mismo con las representaciones relativas al sueño. El sueño es primero un cuadro exterior, producido por las cosas y luego por la cabeza” (Piaget, 1981, p.108).

El análisis de los sueños en nuestra investigación, describe la manera como los niños empiezan a dar distintas explicaciones de los sueños de acuerdo con sus experiencias. Y aunque les cuesta trabajo aceptar que los sueños no hacen parte de la realidad, sí empiezan a darle un significado desde el pensamiento.

Los sueños son parte del pensamiento porque logran que el sujeto comprenda paulatinamente las representaciones que se hace del mundo exterior. A esto se le atribuye la influencia del adulto o las relaciones sociales sin las cuales, el niño no podría construir una noción mínima del origen, lugar y formación de los sueños y el pensamiento.

Las representaciones relativas a los sueños, concluye Piaget, son análogas a las representaciones de los nombres y las cosas. En principio, el niño cree que la palabra es la cosa misma, así como cree que el sueño y lo que se sueña son lo mismo. Esta confusión se supera con la madurez que se hereda con la edad, pero además, las representaciones que se refieren a los sueños tienen una carga afectiva distinta a las representaciones de los nombres y las cosas, porque aquellas son engañosas y se relacionan con “lo que no se debe hacer” o “con lo que se desea”. Esta carga afectiva implica la comprensión temprana de los sueños como abstractos y en ese sentido, se estrecha la relación de los sueños con el pensamiento. Las representaciones de los sueños se complejizan, comprendiendo la participación de lo interno y lo externo, proyectando su idea de los sueños hacia una comprensión subjetiva y abstracta como el pensamiento.

Para concluir, podremos decir que el niño en sus etapas respectivas se representa el mundo como representa la idea de soñar, como representa el hecho de pensar.

### **2.1.5 ¿Hasta que punto estas tendencias del pensamiento infantil determinan las representaciones mentales de los niños sobre el pensamiento?**

El concepto de egocentrismo intelectual en Piaget, nos permite comprender el sentido con el que estudió el pensamiento de los niños, entonces se podría afirmar que su análisis se centró en la premisa que denota un estado cognitivo en el que el niño conoce el mundo desde un punto de vista, el suyo, desconociendo el punto de vista de los demás, entonces la realidad del niño desconoce la objetividad. Este enfoque nos permite reconocer la importancia de las posibilidades biológicas del niño, para conocer su capacidad de interpretar el mundo, la cual está relacionada con sus habilidades genéticas.

La teoría piagetiana ocupa un lugar muy importante en las investigaciones acerca de las representaciones mentales de los niños porque ayuda a caracterizar el pensamiento infantil desde el desarrollo evolutivo lógico-formal.

Estas características son universales e inherentes a la esencia del niño y aclaran la relación entre pensamiento y representación, aportando herramientas básicas para comprender las representaciones que el niño hace del pensamiento. Sin embargo, la idea de un niño que se va perfeccionando a través de su desarrollo, que se enfrenta sólo al

conocimiento del mundo obliga a complementar esta perspectiva biológica con una visión con mayor relevancia socio-cultural, donde se reconozca al niño tal y como es, un ser integral.

## **2.2 La perspectiva sociolingüística de Vygotski y su aporte para la comprensión de las representaciones infantiles sobre el pensamiento**

Describir las representaciones que los niños hacen del pensamiento nos vincula necesariamente con las diferentes teorías que traducen el problema del desarrollo del pensamiento infantil. Aunque el interés de esta investigación no es indagar acerca de cómo piensan los niños en el pensamiento o cómo lo representan, sí es analizar los contenidos de las representaciones mentales. Para esto, es fundamental conocer el pensamiento infantil, su desarrollo y características esenciales que nos permita hacer un análisis cuidadoso y objetivo de dicho contenido. En este sentido, Piaget aporta una mirada biológica de la evolución del pensamiento infantil, proporcionando categorías esenciales, que influyen en la causa del problema que pretendemos dilucidar y enriquecer no solo con la mirada piagetiana, sino con la de otros autores.

Sabemos entonces, que una mirada puramente biológica nos puede llevar a conclusiones reduccionistas y elementales. Por tanto, consideramos pertinente sumar posturas que desarrollen elementos esenciales en el análisis como el origen social de los procesos psicológicos superiores: pensamiento, imaginación, conciencia, etc., y la relación

pensamiento y lenguaje. Esta propuesta planteada y desarrollada por Vygotski, nos lleva a comprender de manera integral, los significados que construyen los niños en sus representaciones mentales, revisando la función comunicativa del lenguaje y cómo éste a partir de la “internalización” se convierte en instrumento del pensamiento. Es preciso aclarar que este lenguaje no se da cuando el sujeto se encuentra aislado, entonces se observa la relevancia que le da Vygotski al aspecto social, dando un enfoque sociolingüístico al estudio de las representaciones del pensamiento infantil, fortaleciendo de manera genial la propuesta piagetiana.

El estudio del pensamiento infantil es importante para Vygotski si al analizarlo tenemos en cuenta el contexto y las motivaciones internas y externas que estimulan los procesos mentales; Vygotski no sólo aporta a las ciencias cognitivas la importancia del entorno, sino que complementa el estudio de los procesos interiores del ser humano. Así su propuesta no es meramente relacionista sino diferente y compleja, dejando al ser humano en un mundo tan difícil e interesante como el hombre mismo.

### **2.2.1 El origen social de los procesos psicológicos superiores: la importancia de la conciencia y la imaginación en las representaciones infantiles del pensamiento**

Es importante para Vygotski, entender el pensamiento infantil desde el origen y evolución social-biológica de los procesos superiores en las etapas de desarrollo de los

individuos; esta teoría nos permite entender al niño desde la explicación dual de su naturaleza: orgánica y social, la cual existe en una relación inherente y distinta.

Vygotski explica los procesos psicológicos superiores a partir del origen social y del concepto de “internalización” con el cual expresaba que el funcionamiento interno aparecía a partir de los procesos externos que son sociales. Esta es una explicación social a la formación de los procesos individuales, pues para Vygotski primero es para otros lo que ahora es para uno mismo. La internalización es un proceso en que se transforman los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Así, lo que determina el desarrollo de los procesos superiores es la actividad, la praxis humana, a la vez instrumental y social, de cuya interiorización resulta la conciencia. Entonces, del surgimiento del conocimiento y la conciencia a partir del medio social se deduce que el desarrollo de un individuo está condicionado por su medio social y cultural concreto.

Cada medio sociocultural ofrece posibilidades distintas para el desarrollo de los individuos. Entonces, las relaciones entre el individuo y su entorno originan los procesos superiores, los cuales se justifican a partir de la importancia que se le otorga al lenguaje en el desarrollo de estos procesos. Así, el lenguaje posibilita la relación social con los otros, se va interiorizando, se independiza de su única función comunicativa y se convierte en instrumento del pensamiento. Al convertirse en instrumento de pensamiento, le permite al ser humano relacionarse con su realidad de una manera distinta a la que le ofrece los instrumentos físicos (Siguán, 1987, p. 16).



Es interesante mirar lo anterior en el desarrollo del pensamiento infantil porque nos permite considerar que el niño, aunque en una etapa primaria, comienza a relacionarse con su realidad utilizando el pensamiento como instrumento de representación mental de la realidad. Aunque aún le cuesta diferenciar este instrumento de lo físico, se puede decir que inician un proceso de construcción de significados y representaciones que minimiza su perspectiva realista del mundo. Es decir, el niño ya no necesita representarse el mundo a partir de la experiencia directa, porque ahora puede empezar hacer representaciones mentales, construyendo abstracciones y recuerdos de su realidad aunque ésta no se encuentre presente.

Este planteamiento vygotskiano le da un giro importante a lo afirmado por Piaget, quien recordemos describió el pensamiento infantil por etapas evolutivas, las cuales parten de una postura egocéntrica para convertirse en un pensamiento lógico formal. Para Piaget el niño se enfrenta sólo al mundo y su tarea es realizar representaciones sin ayuda de los demás. Es un proceso que se puede comprender más de lo individual a lo social. Es decir, el niño, lleva a cabo estos procesos sin una intervención constante del adulto, esta tarea la logra gracias a ese proceso natural del desarrollo de su pensamiento.

En cuanto a Vygotski es importante entender que dichos procesos necesitan de la intervención del adulto para que el niño alcance un nivel superior. Es lo que frecuentemente el autor ha llamado; “zona de desarrollo próximo” (ZDP). Este concepto exclusivamente

vygotskiano, se utiliza para resolver la tensión presente entre aprendizaje y desarrollo, se define como la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo y el desarrollo potencial del niño (medido en la resolución de problemas) con ayuda de un adulto o con colaboración de otro compañero más capaz. Es decir, en el desarrollo de las capacidades y funciones del niño que aún se encuentran sin madurar, el otro cumple una función principal pues es quien media en la maduración de estas funciones (Vygotski, 2000).

Con la noción de zona de desarrollo próximo, se profundiza en la importancia de la interacción social donde el lenguaje es el mediador de un aprendizaje colaborativo entre niño y adulto. En la ZDP tanto aprendizaje como desarrollo están interrelacionados, ambos se dan simultáneamente cuando el sujeto pasa de un nivel real a un nivel superior con la ayuda e intervención oportuna del maestro. "...para demostrar que lo que se encuentra hoy en la ZDP, será mañana el nivel real del desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo" (Vygotski, 1930, p. 15).

Se observa entonces como el papel mediador del adulto en este aprendizaje es posible gracias al lenguaje, factor relevante en la teoría vygotskiana. Sin el habla, estos procesos no serían tan efectivos. Vygotski insiste en que la socialización o trabajo en cooperación, ayuda al sujeto a pasar de su nivel real a uno superior. Este proceso es posible gracias a la intervención de sujetos avanzados o con experiencia que le puedan aportar al individuo en ese momento.

Por lo tanto, los procesos evolutivos internos del sujeto se disparan cuando existe interrelación y cooperación de los niños con sus semejantes, pues la interacción y socialización con otros es una faceta del aprendizaje que apunta al desarrollo total del niño, debido a que primero socializa, es decir, realiza o resuelve problemas con ayuda de otros y luego se vuelve capaz de pasar al plano individual haciéndolo solo. Esto es pertinente gracias al imaginario colectivo que consideró que lo que el niño es capaz de hacer por sí solo es indicativo de su capacidad mental, pero con el planteamiento de la ZDP se abre la posibilidad de asumir que “lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos” (Vygotski, 2000, p. 132).

Lo anterior justifica la conveniencia de actividades metodológicas en esta investigación guiadas por un adulto que tenga la experiencia necesaria en el trabajo con niños, para que motive un proceso representacional espontáneo y riguroso, lo que permitirá la observación veraz del estado de desarrollo en el que se encuentran los niños con el fin de entender el porqué de sus representaciones. Así, al principio la instrucción es necesaria porque el adulto conoce y guía la actividad, luego el niño seguirá realizando la tarea bajo dicha instrucción y poco a poco irá asumiendo partes de la labor que antes no podía hacer hasta alcanzar la comprensión de ella.

Entonces, para el nivel evolutivo mental en que se encuentra el niño y lo que esta por madurarse o su potencial desarrollo, es importante el intercambio entre adulto y estudiante

o estudiantes más avanzados, porque permite plantear un aprendizaje en busca de la totalidad del desarrollo y no justificado desde la imitación de lo ya madurado que daba lugar sólo a la memoria y a la repetición, aniquilando cualquier proceso creativo “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño” (Vygotski, 2000, p.139).

Ya se empieza a esbozar la relación de aprendizaje y desarrollo, fundamental para esta tesis, pues desde Vygotski el desarrollo puede verse en dos sentidos: el desarrollo efectivo, es decir el que ya tiene biológicamente y de acuerdo con sus experiencias previas; y el desarrollo potencial que es el que está ocurriendo o progresando. El aprendizaje es un aspecto universal y necesario para el desarrollo, por tanto una atenta organización del aprendizaje lleva a un adecuado desarrollo mental, así es preciso tener en cuenta en nuestra investigación, no sólo las experiencias previas de los niños sino también potenciar un trabajo que nos muestre lo que los niños representan del pensamiento y lo que son capaces de construir.

Lo anterior permite hablar de la relación pensamiento-lenguaje, con la cual Vygotski plantea la idea del pensamiento como habla interna, cuyo origen además de orgánico y natural, también es social. Así el autor considera que las funciones superiores del pensamiento en el niño aparecen primero en su vida colectiva y después se internalizan y se

desarrollan en la reflexión individual. En palabras de Vygotski, “cuando el niño conversa consigo mismo es porque ya ha conversado con otros, cuando las circunstancias lo fuerzan a detenerse y pensar ya está listo para pensar en voz alta” (Vygotski, 1995, p. 26).

### **2.2.1.1 La importancia de la conciencia en las representaciones que los niños hacen del pensamiento.**

Como ya se mencionó, el desarrollo de los procesos superiores tienen un origen en la praxis humana, es decir en la actividad instrumental y social del individuo. Siguiendo lo anterior, la conciencia resulta de la internalización de la experiencia e interacción social. El origen social de la conciencia muestra cómo lo individual se deriva sobre la base de lo social representado principalmente en la palabra, herramienta semiótica de mayor poder en la interacción social. Por tal razón, el estudio de la conciencia también se convierte en un estudio de la internalización del lenguaje, entendiendo la conciencia como un mecanismo de significación.

Diferentes posturas de la psicología han estudiado la conciencia. Por lo general, se ha considerado la conciencia como la principal diferencia entre el hombre y el animal. Pero esta diferencia no se debe puramente a cuestiones del intelecto y voluntad sino al cambio esencial de acercarse a la realidad, es decir no un acercamiento instintivo al objeto sino la construcción de instrumentos que muestra la comprensión del significado del objeto.

Según Vygotski, el comportamiento humano no puede ser explicado como una suma de reflejos, sino desde la complejidad cualitativa de los procesos superiores a partir de una explicación dialéctica que muestra la génesis del hombre y de la conciencia a partir de la interacción social. (Siguán, 1987, p. 12). Por lo tanto, propone entender la conciencia como el resultado de la relación social con otros: “Somos conscientes de nosotros mismos porque somos conscientes de los otros; y de modo análogo, somos conscientes de los otros porque en nuestra relación con nosotros mismos somos iguales que los otros en su relación con nosotros” (Vygotski citado en Siguan, 1987, p. 129).

No concebir la actividad humana como reflejo, permite hablar de la misma como sistema de transformación del medio con ayuda de instrumentos es decir, mediación. Estos instrumentos o mediaciones son tan necesarios para la construcción del mundo externo como para la construcción del mundo interno de la conciencia. (Siguán, 1987, p. 133). Por consiguiente, un aspecto importante en la concepción de conciencia es justamente que los seres humanos son concebidos como constructores permanentes de su entorno y de las representaciones que se elaboran a través de las diferentes formas de actividad.

Cuando esta transformación se refiere a las personas más que a los objetos es más significativa, por ejemplo, la transmisión de la cultura que un grupo social hace al niño. Entonces, hablar de la génesis y naturaleza social de la conciencia remite a la interacción social donde se originan los signos que son primordialmente instrumentos de mediación entre las personas y cuya función principal es la comunicación. La conciencia y el mismo

sujeto son resultado y construcciones de estos signos, los cuales organizan y estructuran la conciencia: “los signos que tenían un carácter externo se internalizan hasta convertirse en instrumentos internos y subjetivos de la relación social consigo mismo” (Riviere, 1988, p. 82).

Concebir que la transformación y construcción de lo interno se da desde lo externo, proporciona relevancia a lo educativo y en especial a las mediaciones utilizadas en el aula que apuntan a la formación de una conciencia basada en la actividad, no como reflejo sino como acción transformadora de la realidad exterior e interior del niño. Esto es lo que pretendemos implementar en la metodología que utilizaremos; practicar en el aula la propuesta que impone la idea de la revisión de los significados y los signos que utilizan los niños para representarse el pensamiento, es decir la estructura y organización de su conciencia, pero a su vez, la construcción del mundo interno a partir de la interacción social y el lenguaje.

Un aspecto fundamental de la definición de conciencia en Vygotski, es precisamente su carácter generalizador de lo real. Es decir, la conciencia no refleja lo real de manera directa por medio de la experiencia inmediata, sino a través de conceptos y categorías, valiéndose de “unidades” que son las que dan un plano semántico en el lenguaje y por ende en la estructura de la conciencia. Por lo tanto, no es un reflejo directo de la realidad, sino la construcción de múltiples significados, es decir, la conciencia y su estructura no son innatas y terminadas, sino que se van modificando a lo largo del desarrollo (Riviere, 1988, p. 82).

Pero este desarrollo es visto en cuanto cambios cualitativos, es decir, no es el aumento de unidades o el cambio de sus significados, sino la transformación de la regulación externa o condicionamientos externos, a la regulación inter-personal o por el lenguaje de otros, hasta alcanzar una regulación interna que se da por los signos y significados que constituyen la conciencia misma. Este aspecto es fundamental, puesto que concuerda con los objetivos que pretende el sistema de educación en que se encuentran los niños escogidos para esta investigación, pues el comportamiento y pensamiento de estos niños se encuentran determinados por una conciencia basada en unos significados propios y no en un condicionamiento externo que determina lo bueno y lo malo.

La noción de conciencia es importante para esta investigación porque nos permite examinar los significados que los niños construyen sobre el pensamiento. Para esto es necesario introducir una dimensión histórica y cultural, considerando el problema de la conciencia desde un punto de vista semiológico, es decir constituida por signos. (Siguán, 1987, p. 132). Los signos son instrumentos especiales que median la relación del hombre con los otros y consigo mismo; como la conciencia es la relación social con uno mismo, está llena de signos y por ende apela a una estructura semiótica, un origen cultural y a su vez a una función instrumental de adaptación (Siguán, 1987, p. 134).

**2.2.1.2 Imaginación y Pensamiento.** La relación del pensamiento con la imaginación es una variable que se debe tener presente en esta investigación; desde esta perspectiva



Vygotski aporta una teoría acerca de lo que llamó “Imaginación Creadora”. Sin embargo, es preciso explicar el proceso sistemático que compone dicha teoría para comprender la estrecha conexión entre las representaciones infantiles y la imaginación.

La tarea creadora empieza con un análisis detallado de la conducta humana que nos permite concluir el valor de La Memoria que habilita al ser humano a reproducir sus experiencias. Es así: recordando, evocando momentos vividos y reconstruyendo el pasado con el presente, como emprende el pensamiento toda actividad cognitiva:

“Es sencillo comprender la gran importancia que tiene, para toda la vida del hombre, la conservación de su experiencia anterior, hasta que punto eso le ayuda a conocer el mundo que lo rodea, creando y promoviendo hábitos permanentes que se repiten en circunstancias idénticas” (Vygotski, 2007, p.2).

Para Vygotski es en el cerebro donde biológicamente se plasman las huellas del pasado y esta función se une a otra no menos importante: “Actividad Combinadora”, con ella se plantea una tarea cerebral más compleja, capaz de reinventarse nuevas relaciones a partir de lo vivido y es en este punto donde nace lo que ha sido llamado Imaginación o Fantasía. Es preciso entonces hacer una distinción entre imaginación como irreal, vana y ficticia; e imaginación como todo lo que ha sido construido por el hombre en sentido pragmático y real, lo cual no es otra cosa que producto de La Imaginación para Vygotski “...existe creación no sólo allí donde se origina los acontecimientos históricos, sino

también donde se combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios” (Vygotski, 2007, p.4).

Concibiendo así el proceso creativo se deduce que la imaginación convive con el ser humano desde la infancia y que va más allá de la genialidad y la locura. Es un proceso cognitivo que será relevante en nuestra investigación, pues se tendrá muy presente el interés que los niños sienten por fantasear unido a las diferentes combinaciones que realizarán de las experiencias promovidas por su entorno: familia, escuela y sociedad. De esta manera, se aplicará una metodología que propicie la reedificación de sus realidades acorde con sus intereses, que les permita modificar y proponer ideas, motivándolos a imaginar el pensamiento para comprender sus representaciones desde una perspectiva objetiva.

Pero la discusión de Vygotski es más profunda cuando explica no sólo el qué, sino el cómo de la imaginación; entonces nos describe un proceso complejo que nos deja en una dimensión, claramente distinta, donde conviven de manera yuxtapuesta en un tejido de relaciones cognitivas Imaginación-Pensamiento-Conocimiento. El proceso se fragmenta en etapas que describen la realidad de cada edad infantil “...a cada período infantil corresponde su propia forma de creación” (Vygotski, 2007, p.6) Sin embargo, dicha etapificación tiene un carácter menos formal que el propuesto por Piaget, pues está ligado no sólo a la edad cronológica de los niños, sino a su desarrollo integral complementado por su contexto y sus relaciones personales con el mundo.

Vygotski desmitifica la unión entre Fantasía y Realidad, planteando que la imaginación "...es una función vital y necesaria" (Vygotski, 2007, p.7). Es entonces, en el plano netamente científico y biológico donde Vygotski libera la discusión acerca de La Imaginación para comprobarnos con su discurso la existencia objetiva de dicho debate. Para empezar, considera que la primera forma para sustentar la unión Fantasía-realidad es el escenario individual que toma elementos vividos en el pasado: Experiencia Anterior; la realidad se altera o se reelabora en la imaginación de cada ser. Es así como Vygotski concluye que entre más rica sea la experiencia, más posibilidades tendrá el ser de imaginar "Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia" (Vygotski, 2007, p. 8). En el trabajo que pretendemos realizar, este punto será importante para corroborar si los niños que acceden al conocimiento de manera especial con condiciones diferentes tienen experiencias enriquecedoras que favorecen sus procesos de conocimiento y potencian su imaginación. Así, es pertinente un estudio de caso que muestre cómo un trabajo en el aula que acentúe los procesos de pensamiento crítico en los niños, los hace más reflexivos y les permite formas de representaciones abstractas y gnoseológicas que les posibilite "pensar en el pensamiento".

Entonces, la fantasía parte de La Experiencia Acumulada estimulando la segunda forma que vincula Fantasía y Realidad, la cual es más compleja y se da gracias a la experiencia del otro, o al devenir social, porque gracias a lo que el medio nos brinda nuestra realidad se enriquece, pues basados en la historia y en las experiencias ajenas podemos imaginar. Se combina así nuestra vivencia o asimilación personal del mundo con un

patrimonio histórico que heredamos de los demás y que apoya nuestro modo de fantasear. En nuestro trabajo investigativo será importante el proceso histórico cultural que los niños han heredado de una formación específica descrita en las políticas y en la filosofía que propone el tipo de educación que han recibido.

La tercera forma a la que Vygotski vincula La Realidad y La fantasía ha sido relacionada con los sentimientos y con la emoción; entonces deja también ligada las representaciones infantiles con la afectividad:

“...todo sentimiento, toda emoción tiende a exhibirse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos sometiera en aquel instante” (Vygotski, 2007, p. 10).

El influjo de los sentimientos afecta la percepción de la realidad y por tanto influye en las combinaciones de la fantasía. Las representaciones infantiles están ligadas, necesariamente, a los elementos emocionales que componen su realidad. Las fusiones cerebrales subrayan el énfasis en el tono afectivo en que dichas organizaciones se conjuguen, así pues las relaciones basadas en las experiencias personales y comunes no se hacen por analogías o similitudes coincidentes sino por relaciones afectivas afines.

Esta investigación tendrá como fundamento metodológico pruebas que consideren la voz afectiva de los participantes para, de manera explícita o implícita, motivar sentimientos

que favorezcan la construcción de conocimiento, resultando así, procesos inesperados con ilimitadas combinaciones que sustenten representaciones tan sentidas como racionales:

“Vygotski no solo postula la unión entre emoción e intelecto sino también la superación de una concepción de la imaginación como acción psíquicamente individual. La psiquis del individuo a través de la expresión supera su orbita cerrada e ingresa al sistema de poder de la ciencia, del arte o la ética y se convierte en fuerza de transformación social, en psiquismo humano” (Parra, p. 3)

El sello emocional le dará un carácter más veras a la investigación porque el espectro se multiplicará y el perfil de los resultados se volverá más universal. Entonces un estudio de caso será suficiente para caracterizar las representaciones infantiles del pensamiento. La subjetividad de los sentimientos hace de los procesos cognitivos construcciones personales y auténticas, pues aunque la fantasía no concuerde con la realidad los sentimientos que provoca sí son reales, por eso Vygotski explica que el lazo que une Fantasía-Sentimientos es recíproco en tanto que el uno afecta al otro de manera equivalente.

Entonces, la fantasía influye en nuestros sentimientos pero nuestros sentimientos también afectan nuestra fantasía. El modo creador se fundamenta en las emociones, por eso la metodología que se aplicará en esta investigación será enfocada en procesos que afecten el pensamiento de los niños, que no sólo los motive a pensar, a razonar, sino a sentir y a imaginar. Los recursos serán inspirados en las producciones artísticas como: cuentos,

dibujos, teatro y proyectos lúdicos. La cuarta y última vinculación entre fantasía y realidad resulta después de que la imaginación ha creado “algo nuevo”, “algo distinto”; algo que al volverse real se relacionará con los demás, y en tanto se relaciona con los demás cobra vida, se vuelve real. Cuando el círculo de la imaginación termina Vygotski concluye “...ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana” (Vygotski, 2007, p.13).

La imaginación creadora infantil es detallada por Vygotski cuando explica los mecanismos que integran dicho proceso. El niño se apersona de la experiencia acumulada cuando juega con los elementos que la componen, empieza entonces un proceso de Disociación y Asociación que mezclan y combinan la fantasía con la realidad. La experiencia es modificada por el pensamiento infantil, la realidad es problematizada para transformar, para reelaborar el mundo y así poder crear. Gracias a la imaginación las dimensiones naturales de la realidad se alteran y ese afán por influir en las impresiones exteriores suscita la necesidad infantil de Exagerar, elemento que se manifiesta claramente en los relatos literarios “...en la exageración, experimentan los niños operaciones con magnitudes desconocidas en su experiencia directa” (Vygotski, 2007, p.18). Inflar la realidad es un detalle importante, que se debe analizar de manera cuidadosa en nuestra aplicación metodológica, pues la brecha entre La Fabulación que propone Piaget y La Exageración que expone Vygotski se hace más lejana, si se considera dicho detalle como importante y necesario en el proceso representacional del pensamiento infantil.

Pero la imaginación es un mecanismo psicológico que ayuda al hombre “...tanto en el arte como en la ciencia... la humanidad no hubiera podido crear la astronomía, ni la geología, ni la física” (Vygotski, 2007, p. 19), sin embargo, no habría posibilidad de retar la realidad si el ser humano no siente la necesidad emocional de adaptarse al mundo o de modificarlo para habituarse a él. En ese sentido, Vygotski coincide con Bruner cuando establece como condición pedagógica el exponer a los niños problemas que despierten necesidades, anhelos y deseos para conocer e investigar:

“Vygotski, al igual muchos psicólogos afirma que toda emoción posee además de su manifestación externa, corpórea, una expresión interna manifestada en la selección de imágenes, pensamientos e impresiones. Algo así, como si la emoción pudiese elegir ideas o imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos domina en un momento determinado” (Parra, p. 7).

Vygotski es enfático cuando aclara que la creatividad infantil no es superior a la de un adulto en condiciones normales, porque la experiencia y los mecanismos de combinación, asociación y disociación en las edades infantiles son elementales y menos estructuradas, Sin embargo, “Hay un hecho básico que muestra de modo convincente que el niño debe crecer hasta alcanzar capacidad literaria. Para esto debe el niño acumular numerosas experiencias, debe lograr muy elevado dominio de la palabra, debe llevar su mundo interior a un grado altísimo de desarrollo” (Vygotski, 2007, p. 32). Así pues, es en el aula con la

ayuda del maestro como se fortalecen las relaciones del niño consigo mismo y con el mundo, es el maestro quien motiva el pensamiento del niño.

Para ello, consideramos importante escuchar el pensamiento hablado de los niños, pero también es importante diseñarles trabajos literarios donde expongan su pensamiento de manera escrita. Vygotski explica que escribir supone una doble complejidad en el proceso cognitivo de los niños, casi siempre los trabajos literarios disminuyen la calidad de las expresiones infantiles. La palabra escrita les complica el mundo, pero generalmente es un obstáculo que no es visto por el niño como un reto a superar, sino como una dificultad innecesaria que admite un esfuerzo impersonal lejos de sus intereses y sus motivaciones “... cuando se invita al niño a escribir sobre temática que comprenda en su interior, que lo emocione y, especialmente, le estimule a expresar con palabras su mundo interno. Con mucha frecuencia el niño escribe mal porque no tiene de qué escribir.” (Vygotski, 2007, p. 33).

El niño escribe “bien” si se le imprime en el quehacer literario intenciones que interesen y comprometan su ser, entonces con un carácter significativo el maestro tiene como tarea ayudarle al niño a madurar su “propio lenguaje literario”, “... la verdadera tarea del educador no consiste en habituar apresuradamente al niño a expresarse en el lenguaje de los adultos, sino en ayudar al niño a elaborar y madurar su propio lenguaje literario” (Vygotski, 2007, p. 34). Si logramos motivar a los niños en nuestra investigación, el trabajo tendrá un carácter más serio y objetivo que posibilitará las producciones cognitivas



de los niños, el trabajo será conciente y en ese sentido más real. Los niños serán libres para crear, para esculpir artísticamente con palabras, imágenes y sentimientos la representación que tienen del pensamiento. Será un trabajo riguroso y lúdico que respete la lógica del pensamiento infantil.

El análisis de la actividad literaria tendrá en cuenta no la cantidad sino el manejo del tema, que en este caso será el pensamiento; no será relevante el contenido en sí, sino la trama; el manejo personal que realicen de sus experiencias internas y sociales será primordial. Se les dará un motivo para escribir y así entonces harán el trabajo con fundamento.

Vygotski le da preponderancia a la palabra, pero considera necesaria, sobre todo en las primeras etapas, la expresión de ideas mediante el dibujo, porque es la manera como los niños, ante la imposibilidad de escribir, afianzan emocionalmente su ser. Sin embargo, esta manera de expresarse también necesita un impulso creador que no abandone al niño a su particular manera de representar sus pensamientos. El niño va madurando con la edad la manera de simbolizar el mundo, pero esa madurez se va entretrejiendo con sus sentimientos que se complejizan dando comienzo a trazos y formas menos esquemáticas, pero más sentidas: “Las imágenes se combinan recíprocamente no porque entre ellas existan relaciones de semejanza sino porque poseen un tono afectivo común” (Parra, p. 7) En edades tempranas los niños no pintan la realidad sino que pintan sin mirar, pintan de memoria, es decir, pintan lo que creen que es la realidad; a medida que van creciendo

pintan lo que ven, pintan lo que la experiencia les brinda, y después se va perdiendo el interés por pintar, a no ser que los niños sean educados en un ambiente artístico cultural.

En nuestra investigación será importante pintar con los niños, para descubrir el tinte emocional de cada uno, realizando un trabajo serio pero con un principio de autonomía que posibilita un trabajo natural con los niños, quienes no se verán obligados, ni adoctrinados para obtener resultados específicos. La actividad creadora está articulada con los procesos cognitivos, por eso, la metodología se fundamentará en el trabajo artístico con los niños para así conjugar desde el punto de vista global: pensamiento-lenguaje; emoción-conocimiento; mundo interior-mundo exterior: “La solución cultural de muchos de los dolores humanos de las personas, es descubrir sentimentalmente sentidos existenciales más humanos, sentidos más elevados de las situaciones de la vida. El arte, así visto, es la guía de la educación emocional para el desarrollo humano” (Parra, p. 7).

### **2.2.2 La relación lenguaje y pensamiento**

En la búsqueda de una solución a la explicación del desarrollo del pensamiento infantil, Vygotski supera las corrientes que estudian el pensamiento y el lenguaje por separado o fusionados, planteando una metodología de estudio denominada por él “análisis por unidades” donde unidad hace referencia a un producto del análisis que conserva todas las características básicas del todo que no es otra cosa que el pensamiento y el lenguaje interrelacionados en el “significado”. Aquí conviven de una manera yuxtapuesta,

complementándose el uno al otro. La mirada sobre el “significado”, permite entonces, explorar el pensamiento en el niño, mirando su desarrollo conceptual o su capacidad para generalizar, teniendo en cuenta, como ha sido reiterativo en la teoría de Vygotski, el contexto e intercambio social como origen del desarrollo.

De manera sintética, volvemos al origen social del lenguaje, para entender lo que Vygotski llama internalización y aparición del habla interna o pensamiento verbalizado, que se origina a partir de la individualización de lo social, es decir, en sentido inverso de lo que planteaba Piaget. Para Vygotski el lenguaje egocéntrico no desaparece sino que se internaliza de tal forma que se convierte en el instrumento del pensamiento. Lo anterior, nos permitirá más adelante entender el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, desentrañar su interrelación en el significado e interpretar los significados que el niño le da a las representaciones que hace del mundo exterior y que construyen su interior por medio de la internalización del lenguaje.

Por ende, el lenguaje tiene un origen intelectual y a su vez social que le permite, cuando lo adquiere, dar un salto cualitativo a su desarrollo, convirtiéndolo en instrumento para conocer la realidad. Ahora el niño puede comunicarse y conocer la realidad en cualquiera de sus manifestaciones:

“Como resultado de la historia social el lenguaje se convirtió en un instrumento decisivo del conocimiento humano, gracias al cual el hombre pudo salir de los límites de la experiencia sensorial, individualizar las características de los

fenómenos, formular determinadas generalizaciones o categorías” (Luria, 1984, p.23).

Se plantea entonces, la doble función que cumple el lenguaje. Un uso primario exclusivamente comunicativo, donde el niño se interrelaciona con otros y conoce el mundo exterior, luego en la fase del lenguaje egocéntrico, cuando se dificulta la tarea, se adquiere la función de dirigir la actividad y convertirse en un instrumento para la resolución de problemas. Pero al hacerse más independiente se convierte en la estructura semántica que compone al pensamiento y forma la conciencia: “cuando el niño se habla a si mismo está construyendo su conciencia” (Riviere, 1988, p. 87), pues el acompañamiento verbal de la acción existe aunque sea en silencio pero solo es consciente para el propio sujeto. En este punto, es necesario hablar del desarrollo del lenguaje y el pensamiento en el niño para entender el tipo de metodología que se utilizará en esta investigación, la cual a partir de generar dificultades en las actividades a desarrollar con los niños, indagar la función que los niños le otorgan al lenguaje y al pensamiento y la manera en que los relacionan.

Así, el niño utiliza el lenguaje en primera instancia para intercambiar información sobre acontecimientos inmediatos, luego comienza a intercambiar información de hechos pasados y futuros, sobre realidades más complejas y abstractas, es decir inicia el proceso de internalización del lenguaje, trascendiendo su uso puramente comunicativo hasta convertirlo en instrumento del pensamiento. Vygotski contradice a Piaget al considerar que no hay que explicar como el lenguaje se vuelve comunicativo, porque ésta es la primera

función con la que nace el niño, lo que hay que explicar es como surge un uso no comunicativo y como se interioriza: "...El niño arranca de una palabra, luego conecta dos o tres, un poco más tarde pasa de frases simples a otras más complicadas, y finalmente a un lenguaje coherente formado por una serie de oraciones..." (Vygotski, 1995, p. 117).

Igualmente, en esta tesis no quedaremos conformes con lo que los niños nos comuniquen, queremos indagar y develar indicios que muestren este proceso de internalización y de formación del habla interna. Por tanto, se prestará atención a los diálogos que empleen los niños en la realización de sus actividades y sobre todo en la utilización de diferentes metodologías que superen y complementen el dialogo pregunta – respuesta, con el fin de identificar en las representaciones infantiles la utilización del lenguaje para planear y resolver problemas y la diferenciación entre lo público y privado que los niños hagan del pensamiento y el lenguaje. Lo anterior, para evidenciar la doble función del habla interna expuesta por Vygotski: por un lado es instrumento del pensamiento, pensamiento verbal, y por el otro se convierte en el control verbal sobre su propia actividad.

Teniendo en cuenta que el instrumento de representación es el lenguaje, y que éste va interrelacionado al pensamiento, se considera pertinente estudiar la descripción que hace Vygotski del pensamiento del niño en su desarrollo evolutivo. Dice el autor: "Nuestras investigaciones demuestran que el desarrollo del lenguaje sigue el mismo curso y obedece a las mismas leyes que todas las otras operaciones mentales, involucrando el uso de signos,

tales como la numeración o las ayudas mnemónicas” (Vygotski, 1995, p. 48). Esta metodología permite mirar el desarrollo evolutivo del niño, que empieza en la conexión primaria que hace entre pensamiento y palabra o “fase pre-intelectual”. Lo anterior fundamenta la propuesta vygotskiana, acerca del proceso evolutivo del ser humano que es dinámico y está ligado a los cambios biológicos naturales del niño.

El lenguaje siempre se ha entendido bajo dos estructuras la fonética y la semántica, y el desarrollo de éstas en el niño tiende a verse de manera paralela. Con Vygotski se plantea una postura contraria, es decir, que la palabra se desarrolla a la inversa del significado. Aunque el niño aparentemente comprende las palabras que se le dirigen y las emplea con sentido, los experimentos muestran que éste tan solo es el primer paso en el desarrollo del significado infantil (Vygotski, 1982).

Los estudios psicológicos que indagan por el desarrollo del pensamiento infantil, por lo general han considerado que los niños piensan como hablan, es decir, que primero el niño piensa el mundo como un sistema de objetos y cosas aisladas, luego piensa el mundo como un sistema de objetos y personas en acción estableciendo acciones simples entre los objetos o personas representadas, hasta llegar a percibir el mundo como un sistema de relaciones complejas y coherentes entre los objetos y personas. Vygotski replantea tales afirmaciones, pues demostró a partir de sus experimentos y una interpretación cuidadosa, que el niño primero piensa de manera sincrética es decir, en bloques íntegros donde todo lo que ve forma un conjunto total que no le deja separar las cosas. En el niño de más edad el

sincretismo se sigue presentando pero produce confusión uniendo lo que el adulto suele diferenciar, esto lleva al niño a relacionar todo con todo mostrando un pensamiento incoherente y subjetivo. Esta aseveración es precisa para explicar las relaciones que tejen los niños cuando representen el pensamiento, y comprender los aspectos incoherentes existentes en dichas relaciones.

Por consiguiente, el pensamiento del niño nace como "...un total borroso y amorfo... debe expresarse con una sola palabra" (Vygotski, 1995, p.118) Entonces, pensamiento y palabra subsisten y se complementan pero tienen más diferencias que similitudes, así la explicación de esta relación se complejiza pues se debe tener en cuenta que el pensamiento no es sencillamente arquetipo de las palabras, hay que ser más cuidadoso y tener presente que la palabra antes de nacer vivió un proceso muy complejo, la transformación del lenguaje en palabra sufre cambios que se traducen en realidad, en forma, en palabra. Vygotski no diferencia el proceso del desarrollo semántico del desarrollo fonético, considera que en esencia son un mismo proceso, ya que el lenguaje permite que el niño comience a diferenciar objeto por objeto y no perciba todo de una forma global, así, en el momento que el niño adquiere el habla interna comienza a tejer relaciones objetivas y a diferenciar las conexiones sincréticas: "la palabra analiza el mundo, la palabra es instrumento fundamental del análisis" (Vygotski, 1982, p. 280). Cuando un niño designa un objeto verbalmente lo separa de la masa global.

El niño, en este proceso de desarrollo, aprende a diferenciar y a tener conciencia de la separación entre la gramática independiente del pensamiento y la sintaxis del significado de las palabras; pues, para el niño en edad pre-escolar "...la palabra es integrante del objeto que domina." (Vygotski, 1995, p. 120). Los niños consideran que los nombres de los objetos se relacionan directamente con sus características, con sus atributos:

"...según ellos un animal se llama vaca porque tiene cuernos... ...un objeto recibe el nombre de "auto" porque no es un animal. ...Un cambio de nombres significaría un cambio de atributos característicos, tan inseparable es la conexión entre ellos en la mente del niño" (Vygotski, L, 1995, p. 120).

De esta manera, el niño, antes de entender las operaciones lógicas, ya utiliza una estructura gramatical dada por el contexto y por las raíces genéticas del pensamiento. Desde esta teoría es evidente observar en los niños preguntas como: ¿Qué es esto?, ¿porqué?, ¿para qué? Interrogatorios como estos surgen en todo momento en el niño pequeño, quien según Vygotski, antes de entender relaciones causales, de tiempo o espacio, tiene una sintaxis definida que viene desde el pensamiento. Con estas representaciones mentales que le ayudan a comprender el mundo, el sujeto está construyendo todas las formas de expresión social que le permiten comunicarse y aprender de sus mismas interacciones.

Con las palabras, entonces, el ser humano quiere representar el mundo, pues ellas permiten la generalización de los objetos que designa y el pensamiento quiere organizar de



manera universal el reflejo que tiene de la realidad, es decir, la representación, por tanto palabra y pensamiento se unen en la generalización que tiene el significado.

Aunque el desarrollo del pensamiento y el lenguaje no coincidan, estos dos poseen un desarrollo dependiente y recíproco. Lo anterior es justificado en la afirmación que hace Vygotski cuando dice: “el desarrollo del lenguaje del niño influye sobre el pensamiento y lo reorganiza” (Vygotski, 1982, p. 272). Aquí se da un paso de la forma natural del pensamiento a una forma cultural elaborada por la humanidad a partir de las relaciones sociales. Con el lenguaje y la palabra se da un sistema de combinaciones y relaciones que puede crear un todo nuevo. Así, resolver una tarea a partir del lenguaje o las manos es distinto, el lenguaje permite hacer toda clase de combinaciones que son imposibles con las manos.

Por tanto, una mirada semántica sobre el lenguaje permite entender los significados que los niños le atribuyen al pensamiento, teniendo en cuenta que la edad sobre la que se trabajará en esta tesis, es una etapa donde se construyen todas las bases para iniciar el desarrollo del significado del lenguaje. No entender que el significado es un aspecto que se desarrolla y que inicia en la fase sincrética del niño pero con una utilización de palabras aisladas, puede llevar a pretensiones cuantitativas, donde se busca una riqueza de léxico o una alta cantidad de palabras. Por el contrario, lo que nos interesa en esta investigación es profundizar en los diferentes significados que los niños con ayuda de una guía construyen sobre el pensamiento, pero entendiendo estos significados en el desarrollo potencial del

niño, es decir, la relevancia no está en la cantidad de palabras que emplea para hablar del pensamiento, sino en lo que verdaderamente comprende de ellas y las relaciones que teje entre las mismas, pues el niño, al adquirir el lenguaje, ya está listo para iniciar la construcción de significados: “todos los sistemas fundamentales de las funciones psíquicas del niño dependen del nivel alcanzado por él en el desarrollo del significado de las palabras infantiles” (Vygotski, 1982, p.400). Del nivel en el significado de las palabras dependerá una percepción con sentido o sincrética y esto empieza a esbozar la importancia educativa de una mirada cualitativa del desarrollo infantil del lenguaje.

**2.2.2.1 La formación de conceptos desde una perspectiva vygotskiana.** Como ya se menciono anteriormente, a parte de la función comunicativa del lenguaje, donde se emplean una serie de signos y símbolos para transmitir las experiencias, se le agrega el principio de generalización, pues la experiencia individual se encuentra únicamente en la conciencia y es no comunicable, lo que hace necesario una conceptualización de la realidad para poder transmitir la experiencia. Esta conceptualización exige un alto nivel en el desarrollo del significado de las palabras o actitud generalizadora. Por lo tanto, la formación del concepto es uno de los procesos más relevantes en el desarrollo evolutivo del ser humano, el cual posibilita la interpretación del mundo. De acuerdo con esto:

“...la concepción del significado en la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social, es de un valor incalculable para el estudio del pensamiento y el lenguaje... permite el estudio de

las relaciones entre el crecimiento de la capacidad del pensamiento en el niño y su desarrollo social...” (Vygotski, 1995, p. 15).

Gracias al concepto, el ser humano generaliza la realidad, entender el significado que se le da a las palabras permite comprender la manera como el niño va asimilando y representando el mundo. Así, las fases que describe Vygotski en la formación del concepto en el niño, amplía la mirada sobre las representaciones que éste hace.

Este proceso Vygotski lo explico en tres fases. En la fase primaria, el niño pequeño suele agrupar objetos en montón, para poder resolver un problema. Por su limitación hacia lo abstracto, diría Piaget, que aún el niño en esta etapa es muy concreto, por lo que necesita que las cosas estén allí y se puedan ver y tocar, por ello, Piaget, lo llama etapa pre-operacional concreta. Sin embargo, Vygotski lo ha llamado “la formación de los agrupamientos sincréticos”. En esta fase, el niño agrupa objetos por montones como ya se nombró y tiende a ensayar cometiendo errores en el desarrollo de su pensamiento. El niño tantea, pregunta, se cuestiona y lanza conjeturas.

En una segunda fase, los niños organizan los objetos en un espacio. Ese montón o agrupamiento sincrético comienza a tener un orden. Allí aparece el pensamiento “complejo”. Se tiene entonces una continuidad: primero es pensamiento sincrético, luego complejo. En este pensamiento complejo, existe un nivel superior. Según Vygotski, el niño comienza a encontrar coherencia y conexión entre los objetos, pero aún no ha alcanzado un

nivel conceptual, pues el niño es más subjetivo, mientras que el adulto, encontrándose en una tercera fase, es más objetivo.

Ahora bien, la característica fundamental del pensamiento complejo, consiste en que el niño, primero hace agrupaciones de objetos y luego comienza a organizar dicha información, pero aún sigue siendo subjetivo en el lanzamiento de hipótesis o solución de un problema. La diferencia entre complejo y concepto, según el autor, radica en las cualidades por medio de las cuales se agrupan los objetos. En el complejo, el niño tiende a tomar toda la información y agruparla de manera general, mientras que en el concepto, el adulto clasifica la información o el objeto de acuerdo a un solo atributo; es decir, en esta fase, el sujeto es más específico.

Los complejos como la misma palabra lo dice, son muy amplios, por ello se pueden identificar cinco tipos básicos de complejos. El primero es el asociativo: El niño clasifica los objetos de acuerdo con sus características principales, formas, color, tamaño, etc. Allí las cosas se asocian como su nombre lo indica y comienzan a relacionarse unas con otras. El niño comprende que cada objeto tiene unos “apellidos” como lo llama Vygotski.

El segundo es el pensamiento complejo por combinación. Aquí, existe una mayor comprensión, dejando de ser una simple asociación por colores o formas. El niño comienza a discriminar más a fondo, las relaciones y diferencias existentes entre los objetos, pero viéndolos en su operación práctica o “funcional”. Por lo tanto, en la combinación, el niño

comienza a comprender la función de los objetos y sus relaciones con otros objetos, agrupándolos de acuerdo a dichas características.

Más adelante, se encuentran los complejos de cadena. Estos son seriaciones o secuencias como lo llamaría Piaget, en donde el niño comienza a enlazar o hacer continuaciones de acuerdo al orden o la instrucción. Un ejemplo muy sencillo para entender pensamiento de complejo en cadena en el preescolar es, cuando el niño hace la secuencia de la imagen de figuras geométricas: círculo, cuadrado, triángulo, círculo, cuadrado, triángulo. Luego el adulto, le complica un poco más el problema al sujeto, pidiéndole por ejemplo: círculo, cuadrado, cuadrado, triángulo, cuadrado y se repite: círculo, cuadrado, cuadrado, triángulo, cuadrado, círculo, etc. Este pensamiento es concreto y es lo que caracteriza a esta fase o etapa. La diferencia con el pensamiento complejo de cadena en particular o concepto que es en la edad adulta, es precisamente que este tipo de cadena no se hace en concreto si no en abstracto.

Un cuarto tipo es el pensamiento complejo difuso; en el cual el niño comienza a adicionar cosas, fuera de las que ya conoce en su mundo real. Es decir, “expande”, comprende que hay miles de cosas que son infinitas y que aunque no las pueda ver, existen en su realidad.

Finalmente, para Vygotski, esta construcción de conceptos es algo muy importante porque además es muy difícil lograr llegar a construirlos. Se podría decir que desde la

teoría Vygotkiana, la mayoría de las personas, alcanzan a construir un mínimo de conceptos, pues para Vygotski, el concepto es algo máximo, lo cual no es un proceso fácil y como él mismo lo dice, es muy “complejo”. Todo se da por continuidad y exigencia mental, el sujeto debe poner en práctica todas sus capacidades cognitivas y lograr comprender y construir aquellos conceptos que hacen parte de su realidad.

Es por eso que antes de llegar al concepto, Vygotski, hace una escala, nombrando un elemento importante al cual ha denominado pseudo concepto, considerándole como el eslabón entre los complejos y el verdadero concepto. El autor afirma que si no se diera este eslabón, los niños tendrían una continuidad de complejos en los cuales no habría sentido y por lo tanto, no se desarrollaría el verdadero concepto al cual llega el adulto; entonces, ambos, tanto adulto como niño, no se entenderían, es decir, su comunicación sería imposible, porque cada sujeto iría por líneas diferentes. Es en este punto que Vygotski hace énfasis en el lenguaje y la intervención del adulto en este proceso, sin los cuales no habría comunicación, retroalimentación, ni comprensión del mundo en el niño.

Sin el lenguaje como herramienta indispensable en este proceso de la formación del concepto, no se podría llegar a la definición propuesta por Vygotski:

“una operación intelectual en la cual las funciones mentales elementales participan en una combinación específica. Esta operación está guiada por el uso de

palabras como medios de centrar activamente la atención, o abstraer ciertos rasgos, sintetizándolos y simbolizándolos por medio de un signo” (Vygotski, 1995, p. 80)

Esta teoría Vygotskiana, alrededor de la formación del concepto en el niño permite dar una mirada global hacia el sistema educativo. Llegar al concepto no es una simple asociación de complejos, ni se da por medio de una instrucción, ni tampoco el uso de la palabra para comunicarse, significa tener un concepto. El pensamiento conceptual implica análisis y abstracción, y esto solo se da cuando el niño esté verdaderamente preparado y posea los elementos requeridos para comenzar este proceso. Por ello es que la palabra va primero y partiendo de este signo es que se comienza a construir el concepto. No obstante como siempre lo han dicho los escritos Vygotskianos, este aprendizaje no puede ser aislado, la intervención del adulto, sus aportes y experiencia, constituyen la base para que dichas herramientas conceptuales se desarrollen.

**2.2.2.2 La reinterpretación vygotkiana del egocentrismo intelectual infantil.** Los aportes de Vygotski y Piaget, han permitido entender muchos de los procesos de pensamiento que se dan en el sujeto. Ambos autores al buscar la mejor manera de explicar el comportamiento humano, han logrado definir términos muy importantes que en la actualidad se utilizan para defender las ideas acerca de la formación de conceptos, la importancia del lenguaje y los procesos intelectuales.

Por lo tanto, para entender el lenguaje interiorizado es necesario tener en cuenta el concepto de egocentrismo en Piaget, el cual es el paso intermedio entre el pensamiento dirigido o socializado (conciente, comunicable, que influye en la realidad) y el autismo o pensamiento no dirigido (subconsciente, no comunicable e individualista).

Piaget analiza el lenguaje del niño para deducir su egocentrismo, considerando que dicho lenguaje no predomina de forma total en las funciones útiles del comportamiento en el niño, es decir, se va perdiendo en el crecimiento para convertirse en un lenguaje socializado. Al contrario, Vygotski sí considera que el lenguaje egocéntrico asume una posición definida e importante en la actividad del niño, lo cual comprueba realizando estudios experimentales del mismo corte de Piaget, pero agregándole una dificultad o frustración a cada prueba o experimento, por ejemplo, si el niño iba a realizar un dibujo no le ponían colores o papel. Así descubre que en estas situaciones los niños aumentan notoriamente el lenguaje egocéntrico, pues empiezan a hablar consigo mismo para solucionar el problema. Y en los niños que según Piaget ya no había lenguaje egocéntrico comenzaban aparecer indicios.

Este lenguaje egocéntrico producido en un accidente no solo es una expresión o un acompañante de la actividad, sino que influye en ella de tal manera que puede ocasionar una transformación en la misma. Esta propuesta vygotskyana que interrelaciona “el pensamiento y el lenguaje” es de suma importancia para tomar el lenguaje como medio para el estudio y descripción del pensamiento del niño.

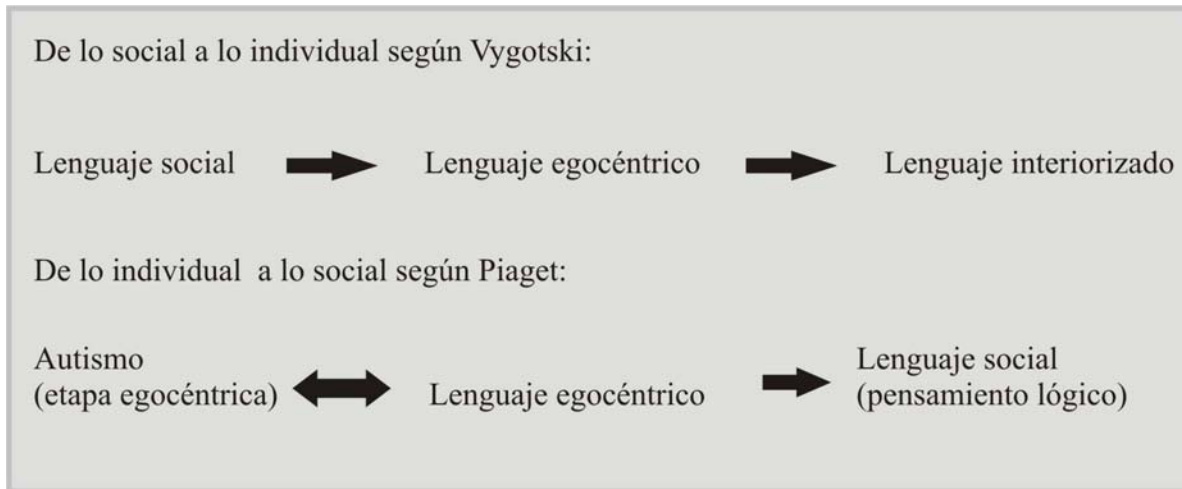


Así pues, Vygotski no ve la etapa egocéntrica como intermedia entre el autismo y el pensamiento socializado o dirigido, sino como una etapa de transición entre el lenguaje verbal y el interiorizado. Es decir, el egocentrismo es aquel eslabón que permite interiorizar el habla externa (ver figura No 1).

Pone como ejemplo, que un niño ante una dificultad resuelve en silencio y solo el problema, luego cuando se le pregunta en que pensaba, él contesta lo mismo que un niño más pequeño (preescolar) pensaba en voz alta, por lo tanto el pensamiento egocéntrico se presenta en el niño más grande como pensamiento interior. Este lenguaje interiorizado, se da gracias a la socialización, de esta manera, lo social es primero, luego aparece un lenguaje egocéntrico, que no desaparece con el tiempo, si no que ha de convertirse en habla interna. En palabras de Vygotski, “cuando el niño conversa consigo mismo es porque ya ha conversado con otros, cuando las circunstancias lo fuerzan a detenerse y pensar ya esta listo para pensar en voz alta” (Vygotski, 1995, p. 26).

La discusión entre Piaget y Vygotski con respecto al egocentrismo, se resume en la interpretación que cada uno de los autores le da desde el aspecto intelectual. La ventaja es que Vygotski ve el egocentrismo como una transformación del habla social a un lenguaje interiorizado. En este caso el sujeto no debe regirse estrictamente bajo los procesos que se dan continuamente en las etapas que plantea Piaget, sino que por el contrario, puede

“saltarse” uno de estos aspectos, llegando a un nivel superior con ayuda del maestro o adulto.



**Figura No 1**

Vygotski le agrega al concepto de egocentrismo la actividad del niño, pues considera que el lenguaje egocéntrico hace parte de este proceso. El habla egocéntrica acompaña la actividad y apoya la planeación de funciones.

### ***2.2.3 ¿Qué aporta Vygotski a la comprensión de las representaciones mentales de los niños sobre el pensamiento?***

Desde la relación entre lenguaje y realidad se observa como la palabra es un signo que define las representaciones que hacen los niños del mundo. La interacción lenguaje – pensamiento es un proceso dinámico, el uno acompaña al otro y así mismo le ayuda a interpretar las cosas que suceden a su alrededor. En este estudio de los procesos mentales se

observa como el niño pequeño, construye representaciones a través de experiencias personales, mientras que el adolescente lo hace desde experiencias sociales.

Vygotski dice que aunque el niño no tenga en cuenta las reglas del lenguaje, comienza a transmitir sus ideas espontáneamente y de esta forma en un contexto social como base, desempeña este tipo de habilidades y mejora. Por lo tanto, no se pueden construir dichos procesos sino es desde una perspectiva social y cultural, la cual nos permite entender al niño en su etapa: “El pensamiento en el niño aunque no se encuentra desarrollado esta completamente terminado” (Vygotski, 1982, p. 392).

El pensamiento es una representación de un todo, y es el lenguaje el que ayuda al sujeto a formar dichas representaciones. Aunque el lenguaje como lo dice Vygotski, separe los elementos, es el pensamiento el que acomoda las ideas para ser representadas. El lenguaje es el medio o herramienta que ayuda a organizar las ideas, por lo tanto se forma por unidades, al contrario de lo que ocurre con el pensamiento:

“El pensamiento no está formado por unidades separadas como el lenguaje. Cuando deseo comunicar el pensamiento de que hoy vi un niño descalzo con una blusa azul, corriendo por la calle, no veo cada aspecto en forma separada: el niño, la camisa, color azul, la carrera y la carencia de zapatos. Concibo todo esto en un solo pensamiento, pero lo expreso en palabras separadas. El que habla generalmente tarda varios minutos para exponer un pensamiento. En su mente el pensamiento completo

está presente simultáneamente, pero en el lenguaje debe ser desarrollado en forma sucesiva. Un pensamiento puede compararse a una nube que arroja una lluvia de palabras” (Vygotski, 1995. p. 138)

Por lo tanto la relación pensamiento y lenguaje que ha sido una discusión presente en las diferentes disciplinas y teorías psicológicas anteriores, cayendo en radicalismos entre idealistas y mecanicistas donde o no se contemplaban la relación entre pensamiento y lenguaje o eran dogmáticos en considerar que el lenguaje se convertía en el mismo pensamiento; Vygotski nos aporta al problema de las representaciones infantiles del pensamiento, una perspectiva dialéctica, que plantea en el desarrollo del lenguaje infantil claves para entender los significados, sentidos y lógica del pensamiento de los niños y por ende interpretar el contenido de sus representaciones.

### ***2.3 La cultura como aspecto determinante en las representaciones mentales***

La importancia de la experiencia y el contexto, revisado desde Vygotski, presenta nuevos factores que influyen en las representaciones mentales. La concepción de pensamiento desde los instrumentos culturales (lenguaje), obliga a trascender la reducción que se hace de este problema desde una única explicación de los procedimientos lógicos. Considerando así, que cuando el hombre piensa añade características a lo que observa o recibe sensorialmente. Pensar significa ir más allá de la información dada y para esto no solo utiliza la lógica, sino también reflexiona sobre ella. Entonces, crea un sistema de

codificación que le permite utilizar en el presente experiencias del pasado aunque no se presente de manera igual, utilizando inferencias, deducciones, etc.

Por lo tanto, una mirada sociocultural es importante porque al complementar la perspectiva biológica, también esta comprendiendo al niño en su carácter social, es decir, en su crecimiento determinado por unos medios físicos, sociales y culturales. Lo anterior permite reflexionar sobre la importancia de la experiencia social del niño en su aprendizaje y en la manera en que representa el mundo y en especial el pensamiento.

Este acto de representar es a su vez un acto de aprendizaje donde el niño construye sentido y significado, lo cual le permite interpretar el mundo a partir del marco de referencia que le da la vida social que se encuentra inmersa en un contexto cultural e histórico. Por lo tanto, no podemos desconocer la importancia que puede tener el contexto social y cultural del niño para entender el sentido y el significado que le da al pensamiento es decir las representaciones que tiene de él y las teorías que construye para interpretarlo y entenderlo, pues estas en gran medida se basan en la experiencia social que han tenido en el colegio, familia, amigos, etc.

Nos proponemos, entonces, revisar los planteamientos teóricos de Bruner que apuntan a este enfoque, y contribuyen a las representaciones mentales desde una definición que tiene en cuenta tanto la herencia de la evolución del hombre, como el componente cultural que explica el desarrollo de los seres humanos:

“el desarrollo consiste en una concatenación del ser humano con los “amplificadores” transmitidos culturalmente de las capacidades motoras, sensoriales y reflexivas. Esto es válido sin tener en cuenta que las diferentes culturas producen diferentes “amplificadores” en distintos momentos de la vida del niño. No tenemos por qué esperar que el desarrollo cognitivo vaya de forma paralela en las diferentes culturas, ya que los énfasis y las deformaciones serán necesariamente diferentes”. (Bruner, J, 1980, p. 24)

### ***2.3.1 Los sistemas de representación según Bruner***

Este autor define la representación como un sistema que posee un conjunto de reglas que le permiten al individuo conservar sus diferentes experiencias. Así es definida como el producto final del sistema de codificación y procesamiento de la experiencia pasada que es utilizable de forma relevante en el presente. Sin embargo, la memoria no es entendida como un simple almacenamiento de la experiencia pasada, pues es necesaria la representación para poder tener contacto con la realidad o el entorno (Bruner, 1995, p. 47). Este sistema representacional está compuesto por tres tipos denominados por Bruner como: representación enactiva, icónica y simbólica, las cuales tienen un medio representacional que respectivamente sería la acción, la imagen y la palabra o el símbolo.

La representación enactiva se refiere a las acciones llevadas a cabo con el fin de interactuar con el mundo exterior, característica que se presenta en los primeros años de vida, y se extiende durante la misma, cuando los bebés, mediante la acción descubren la realidad, que permite representar acontecimientos pasados por medio de respuestas motoras apropiadas (caminar, subir un andén, montar bicicleta, atarse los zapatos). Es decir, el niño sabe a lo que se refiere siempre y cuando represente la acción que hace sobre el objeto. Este tipo de representación en sí mismo es muy limitado, esto nos lleva a cuestionarnos por la representación del pensamiento que hace el niño cuando se refiere solo a su función motora o acciones que puede realizar gracias a él.

Este componente representacional, se complementa con el concepto de las repeticiones, donde un hecho cotidiano como amarrarse los zapatos, se vuelve cada vez más sencillo, si se practica con frecuencia. Pero el aprendizaje no se da de manera serial, sino como una cadena infinita de hechos que están unidos y que dependen de una suerte de casualidades, no de un orden estricto y consecutivo.

La representación icónica, se realiza a través de imágenes. Según Bruner, la percepción visual se encuentra directamente relacionada con la representación en imágenes. Pero Bruner explica, que a menor edad, menor percepción visual y por consiguiente, menor capacidad de representación icónica. Bruner agrega que los niños manejan unas claves mínimas de percepción y en la mayoría de las ocasiones es en lo que se apoyan al identificar imágenes. Esta sigue la representación enactiva, pues se considera que antes de

elaborarse una imagen de algo primero se tiene una práctica motora. Una persona no se hace una imagen hasta no haber dominado la tarea. Los niños que solo emplean una representación icónica se hallan más sensibilizados a la organización espacial- cualitativa de la experiencia, pueden reconocer y reproducir pero no pueden producir nuevas estructuras generadas por reglas (Bruner, 1995, p. 53).

Finalmente, Bruner propone la representación simbólica o uso de símbolos, como sonidos u oraciones y sostiene, que este tipo de representación se va desarrollando y especializando en diversos sistemas gracias a la influencia de la cultura, específicamente del lenguaje. Teniendo en cuenta posturas anteriores acerca de la palabra, es preciso apoyar la idea que considera que para el niño, la palabra es parte del objeto que nombra; es decir, contiene en sí misma las características del objeto que designa, por tanto está directamente ligada con las cosas. Sin embargo, Bruner considera que este proceso es mucho más lento y complejo, pues algunos niños sí comprenden la arbitrariedad del símbolo; entonces, de acuerdo con el desarrollo individual, con el contexto, el niño va aprendiendo si lo que escucha o lo que habla es semánticamente correcto o no. Es en la experiencia donde los niños enriquecen la comprensión semántica y la relación de la palabra con el objeto que representa, por tanto no hay que mostrarles cada cosa y explicarles la relación de su significado.

Entonces, el lenguaje se convierte en un medio para representar la experiencia pero también para transformarla. Cuando el niño interioriza el lenguaje como instrumento



cognitivo, puede representar y transformar sistemáticamente las regularidades de la experiencia mejor que antes (Bruner, 1995, p. 50). Pues, la activación de los hábitos lingüísticos que el niño ha llegado a dominar puede mejorar asimismo el rendimiento (Bruner, 1995, p.54). Así, para generar esta activación se puede poner al niño a describir algo a partir de símbolos, o que describa el objeto en ausencia del mismo. A su vez, el lenguaje permite la clasificación jerárquica que va mas allá de de criterios perceptivos, así cuando el lenguaje se va interiorizando y convirtiendo en un sistema de reglas para organizar los acontecimientos, se da un cambio en los principios asociativos proporcionando reglas de agrupamiento más abstractas

Es así, como el autor analiza las características del lenguaje en general y propone varios universales, los cuales son inherentes a todas las lenguas, tales como: la referencia simbólica, la categorización, la gramaticalidad, la productividad efectiva y las propiedades de designación

Podemos decir que los niños utilizan el lenguaje agrupando o categorizando, pues las palabras se pueden clasificar en grupos, los cuales están gobernados por reglas que van permitiendo que nuevas palabras se unan a dicho grupo. Así, los conceptos se aprenden por categorías y a lo largo de la experiencia se van enriqueciendo.

La gramaticalidad por su parte es la idea, que todas las lenguas tienen unas bases universales y es posible generar una gran cantidad de combinaciones desde la niñez.

La productividad efectiva se refiere al enlace importante que existe entre el uso del lenguaje en determinado contexto y sus significados, así como a la capacidad de transformar hechos mentalmente o hacer hipótesis sin necesidad de influir directamente en la realidad. Esta característica muestra el nivel de abstracción que se alcanza con la representación simbólica ya que no se necesita una relación física con el objeto que se representa.

Bruner describe el proceso mediante el cual los niños van aprendiendo el componente semántico por medio de la cultura. Inicialmente producen “holofrases” o la unión de palabras sin una oración completa (por ejemplo, niño tete). Posteriormente producen oraciones completas y por último generan términos. Durante este proceso los niños van adquiriendo todos los componentes semánticos necesarios para la comunicación. Es claro, además, que esta adquisición semántica no se puede llevar a cabo si no se tiene información sintáctica básica almacenada. Es pertinente tener en cuenta lo anterior, para la exploración de las representaciones mentales que hacen los niños del pensamiento, pues es necesario la existencia de un nivel mínimo de abstracción y unos fundamentos sintácticos básicos en los niños, aunque éstos se encuentren en una fase inicial, de no ser así el niño podría ser muy concreto y no manejar con facilidad representaciones simbólicas abstractas lo cual imposibilitaría su estudio.

En síntesis, cabe aclarar que estos tres tipos de representación se modifican y adquieren formas nuevas gracias a la vinculación con la cultura y la evolución del hombre y

que su función consiste en conocer algo por medio de la acción, dibujo, imagen o lenguaje (herramientas):

“En el curso del desarrollo, el niño comienza su andadura en una situación de fuerte dependencia con respecto a pautas de acción aprendidas que le sirven para representar el mundo que le rodea. A esta tecnología se le añade, con el paso del tiempo, un instrumento para codificar las regularidades que tienen lugar en la experiencia en forma de imágenes que vienen a sustituir acontecimientos como lo hacen las fotografías. A esto se le añade, por último, una tecnología para traducir la experiencia a un sistema de símbolos manipulable mediante reglas de transformación que enriquecen en gran medida la capacidad de resolución de problemas” (Bruner, 1995, p. 65).

### ***2.3.2 El desarrollo del sistema representacional en el niño***

Desde esta perspectiva, Bruner plantea un sistema de representación múltiple cuyo desarrollo no quiere decir una evolución por etapas, sino el dominio de los tres tipos de representación, teniendo en cuenta, su traducción de uno a otro y su integración con el paso de los años. Aquí, el nivel superior del desarrollo cognitivo se alcanza, cuando se resuelve el conflicto que se ocasiona entre los tres tipos de representación (Figura No 2). Desde esta perspectiva una buena educación debe estar enfocada a fomentar en los niños los tres tipos de representación que se dan de manera simultánea y no lineal a partir de la experiencia.



**Figura No 2.**

De manera detallada, el niño al principio empieza a diferenciar entre acción y percepción, es decir, entre cómo se hace y qué apariencia tiene. Luego, traduce esas representaciones del mundo en otro modo diferente, resolviendo los conflictos y las contradicciones entre cómo se hace, qué apariencia tiene y cómo se dice. En este punto el niño logra combinar los tres tipos de representaciones y empieza a pensar según la lógica del lenguaje. Por lo tanto, el desarrollo del sistema representacional del niño se inicia con una relación lenta entre lo que dice y lo que piensa sobre las cosas, así, el niño organiza la representación del mundo según la lógica, que a su vez, está inherente a la sintaxis de su lengua, pues ahora el niño piensa como habla.

Asimismo, se puede pensar en los tres tipos de representación desde una perspectiva metodológica que reconozca como válido lo que los niños dicen en sus diferentes formas de expresión: cuentos, dibujos, trabajos tridimensionales o juegos pregunta-respuesta. Interpretar estas representaciones que realizan los niños es un medio eficaz para explorar y caracterizar lo que ellos piensan, creen, entienden y saben del pensamiento.

Lo anterior se puede ejemplificar con un experimento realizado por Bruner, quien basándose en el concepto de conservación de Piaget, complementa un experimento que éste propuso, en donde compara la cantidad de una bola de plastilina cuando se engorda o se alarga. En el experimento de Bruner se agrega un factor diferente que consiste en que el niño realice la acción de alargar o engordar la plastilina, además de agregarle un nombre. Así se le propone un grado mayor de dificultad que lo obliga a superar el conflicto y a tener una comprensión más profunda del mundo (Bruner, J., 1984). Bruner intenta entonces, demostrar que el niño cuando emplea los tres tipos de representación puede superar el conflicto entre cómo se ve (percepción), cómo se hace y cómo se dice, aprendiendo al mismo tiempo la conservación. Así, el dominio de los tres sistemas de representación, que en este caso fueron manipulación (enactiva), nombre (lenguaje) y percepción (icónica), permite que el niño comprenda y domine su mundo.

Este ejemplo, plantea una metodología que supere la de tipo pregunta-respuesta determinista y simplista, pues es necesario implementar actividades donde el niño interactúe con el conocimiento de una manera activa y dinámica así, problematizarle el

mundo motivará al niño a representar el pensamiento desde el enfoque integral que propone Bruner, superando la representación puramente perceptiva y dando resultados más válidos a la investigación que den luces del devenir cognitivo del niño, es decir su relación íntima con el conocimiento, la realidad, consigo mismo y con los demás.

### ***2.3.3 La concepción cultural del aprendizaje***

Bruner considera que el niño aprende a partir de los tres tipos de representación, por lo tanto la cultura cumple un rol dinamizador y determinante en el aprendizaje del niño, que alcanza una mayor calidad cuando se dominan dichos modos de representación.

El proceso del desarrollo cognitivo se plantea íntimamente ligado a la influencia cultural, pues “las variaciones culturales producen cambios en los modos de pensar” (Bruner, J, 1984, p.149). Esto muestra que el aprendizaje del niño no siempre es de la misma manera en su proceso de desarrollo, pero siempre hay una capacidad para aprender que tiene unas características propias, las cuales, aumentan y se desarrollan cognitivamente si la enseñanza tiene en cuenta estas características. Por esto, es fundamental cuando indaga acerca de las representaciones infantiles del pensamiento, considerar el contexto en el que se encuentra el niño cuando habla del pensamiento, teniendo en cuenta sus pre-saberes y habilidades.

La educación debe fomentar la representación de la experiencia y el conocimiento, para que la cultura verdaderamente propicie el desarrollo del sistema de aprendizaje en el niño, que se da por medio del sistema representacional:

“la cultura es un poderoso instrumento que modela y amplía las capacidades cognitivas del hombre, en el mismo sentido en el que los utensilios y herramientas extienden y modifican las habilidades y capacidades de éste para transformar el mundo físico” (Bruner, 1984, p. 19).

Se puede hablar de dos aspectos relevantes, sistema de valores y lenguaje, donde la cultura limita o mejora el aprendizaje y el desarrollo cognitivo en general. El primero moldea el egocentrismo que presenta en su pensamiento. Al respecto, el autor describe diferentes tipos de egocentrismo como el realista que se refiere a la imposibilidad del niño para tener en cuenta otros puntos de vista o el egocentrismo de tipo artificialista que consiste en la relación que hace el niño de las todas las cosas consigo mismo, entre otros. Es decir, el egocentrismo planteado por Piaget donde lo interno y externo no se diferencia, donde se le atribuyen rasgos psicológicos a objetos inanimados (animismo) o se proyecta lo psicológico en la realidad exterior (realismo), depende de las condiciones y valores culturales.

Este sistema de valores planteado por Bruner no pretende mostrar un carácter normativo de lo bueno y lo malo, sino una orientación colectiva frente a la individual que

determina la forma de ver, interpretar y entender el mundo y las cosas, sus orígenes y existencia. Así en una cultura donde se suprime, por ejemplo, toda actitud individualista y donde las actividades se basen en una acción grupal, va a presentar un tipo de egocentrismo realista donde el niño no puede diferenciar lo interno de lo externo. En sus estudios, Bruner analizó que el tipo de egocentrismo animista se presenta más en sociedades con orientación individual como en los países occidentales ya que aquí el animismo es visto como la conciencia y los niños tienden a relacionar las cosas según la relación o acción que él tenga sobre ellas. Esta es una posible contradicción con la teoría del egocentrismo propuesta por Piaget, sin embargo, el aporte fundamental que nos da Bruner, es entender esta característica universal del pensamiento infantil a la luz de la cultura la cual puede modificar el tipo de egocentrismo presente. Con esto, el autor quiere demostrar que el egocentrismo no se puede universalizar en una etapa biológica, pues hay que tener en cuenta la inclinación de valores y las condiciones culturales.

En general, la escuela suprime esta forma de pensamiento de manera asombrosa, pues ésta propicia una auto-conciencia que permite diferenciar entre procesos humanos y fenómenos físicos, suprimiendo tipos de pensamiento que promuevan una causalidad mágica hacia las cosas. Por eso, cuando el niño adquiere el control de la situación a partir de hacer las cosas, supera su realismo y se acaba con su razonamiento mágico (Bruner, J, 1984, p. 155).



Específicamente, para que el niño supere las explicaciones mágicas de los hechos (egocentrismo de tipo inconciente) es importante poner al niño a realizar las cosas, así, él se enfrenta directamente a los hechos y puede realizar también una representación enactiva de los objetos o situaciones reales. Se habla aquí de un aprendizaje desde la experiencia donde el niño al adquirir un dominio sobre el mundo físico será menos capaz de aislarse de éste y de otras personas. Van unidos la auto-conciencia y el dominio del mundo físico como elementos culturales necesarios para el aprendizaje.

Entonces los diferentes contextos y la escolarización determinan la capacidad del niño para diferenciar entre sus propias reacciones psicológicas y los acontecimientos externos, lo que lleva al niño a aprender y adquirir habilidades cognitivas como “la conservación” – noción de Piaget- y la formación de conceptos que según Bruner, es otro aspecto clave, determinado por la cultura.

El segundo aspecto es el lenguaje, que se descompone en dos elementos, el semántico y el sintáctico los cuales permiten su análisis. El primero toma en cuenta la riqueza del léxico para representar un determinado dominio fenómenos, es decir las palabras culturales o jergas de cada lengua, pero preocupándose más por su nivel de generalización y por la relación entre palabras que por una gran cantidad de ellas. Juntos, riqueza de léxico para representar y nivel de generalización son claves para hablar de formación de conceptos. Por tanto en una experiencia narrativa se puede indagar sobre la idea que el niño tiene del pensamiento y como la organiza, si se tiene en cuenta la manera como los niños tejen las

diferentes palabras para formar una historia, es decir analizando la forma y contenido de sus escritos.

Se puede decir entonces, que el lenguaje es un aspecto importante en el desarrollo mental del niño:

“el uso del lenguaje por parte del niño se basa en su habilidad para comprender la perspectiva de los otros... lo que implica una comprensión activa de las relaciones recíprocas... con la ayuda del lenguaje, el niño puede entrar en la cultura inmediatamente: sus metáforas, sus explicaciones, sus categorías y sus maneras de interpretar y evaluar los sucesos. Todo esto no se lo inventa el niño; es la moneda corriente de la cultura, el marco de referencia que determina los límites de los conceptos del niño. Su medio es el lenguaje y las formas de conducta lingüísticas” (Bruner, 1990, p. 10).

En la parte sintáctica se mira la relación de las propiedades sintácticas de la lengua con la estructura lógica del pensamiento, pero con una estructura jerarquizante que permite la categorización por medio de la palabra, para poder identificar objetos y situaciones en diferentes contextos. Este acto de categorización tiene su punto de partida en los actos perceptivos, por medio de los cuales el niño identifica las características visibles de los objetos que junto a un léxico jerarquizador puede categorizar. Es importante tener en cuenta la edad en este punto, pues entre más grandes el niño mayor oportunidad tiene de

distinguir perceptivamente y sin errores, aunque el léxico de una cultura se encuentre como obstáculo o dificulte esta tarea. Ya en el análisis estructural del léxico se puede observar que éste está organizado de manera jerárquica es decir que existe una utilización de palabras supraordenadas.

Se presenta una relación directa entre la utilización de estas palabras y la variabilidad en el momento de realizar la actividad, así si un niño utiliza una palabra supraordenada quiere decir que usa mayor número de clases para agrupar o clasificar objetos, siempre y cuando haya un dominio de las etiquetas en todas sus implicaciones semánticas. Aquí no se trata de una riqueza en el léxico o de un mayor número de palabras, sino de la relación del léxico de manera jerárquica y conceptual con el pensamiento: “Por muy rico que sea el vocabulario disponible para describir un determinado dominio, tendrá siempre una utilidad limitada como instrumento del pensamiento sino se le organiza en forma de jerarquía que pueda activarse como un todo” (Bruner, 1995, p 104).

Se encuentra entonces, una correspondencia entre la estructura lingüística y la conceptual, que no tiene relación con palabras aisladas, sino con el manejo léxico que el niño tiene y las maneras en que su lenguaje y pensamiento pueden jerarquizar los objetos o las situaciones. Es decir, no se trata de una gran cantidad de palabras que da la cultura, sino de tener o no palabras supraordenadas o generales que sirvan para jerarquizar los distintos objetos o campos, y que al mismo tiempo sean compartidas por todos para poder representar la realidad de manera simbólica:

“Los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje como instrumento para la planificación y la ejecución de la acción. El lenguaje es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es una forma de organizar la percepción y la acción” (Vigotsky citado en Bruner, 1994, p. 82).

Existen tres estadios en la referencia simbólica que se hace de la realidad: a) modalidad ostensiva, solo se señala el objeto de referencia, aquí no hay respuesta verbal, b) modalidad de etiquetado, se agrega una etiqueta que reemplaza la operación de señalar, como rojo, c) modalidad de sentencias, la etiqueta se integra a una frase como por ejemplo esto es rojo. Cuando se aplica o utiliza una modalidad de sentencia se tiene más oportunidad de formar estructuras supraordenadas de aplicación general. Esta es una de las habilidades que se forma con la escolarización, utilizando especialmente el lenguaje escrito como metodología ya que permite extender el lenguaje más allá del contexto inmediato como dice Vygotski, pues la escritura supone destrezas en el uso de contextos lingüísticos que no necesitan el referente inmediato. Esto es clave para mirar las palabras con que el niño relaciona el pensamiento, la lógica con que lo representan y la estructura jerárquica con que organiza sus ideas.

Esta mirada del aprendizaje desde los cultural muestra una estrecha relación entre la teoría de Vygotski y la teoría de Bruner al considerar, sin desconocer lo biológico, que el

desarrollo del niño se presenta de afuera hacia dentro es decir de la cultura hacia el yo, por lo que el desarrollo depende de la manera en que una cultura ayuda o limita a un individuo para hacer uso del potencial intelectual del que esta dotado biológicamente.

Por ende, con la educación el niño aprende a construir conceptualmente su realidad y su identidad, por esto, se puede hablar de una diferencia entre el niño escolarizado o no escolarizado. Por ejemplo, sin escolarización al niño se le dificulta distinguir entre su pensamiento y el hecho mismo, esto ocurre porque le falta autoconciencia que proporciona la escuela. Cuando la realidad y lo que se piensa es lo mismo carece de sentido explicar un suceso verbal, se explica el hecho mismo.

#### ***2.3.4 ¿De qué manera determina la cultura las representaciones infantiles sobre el pensamiento?***

Cuando se habla de las representaciones que realiza el niño y su desarrollo cognitivo, hay que considerar la intersección entre las bases biológicas y el medio cultural que desarrolla, define y da forma a esa base. Así se plantea la pregunta por la influencia que la cultura tiene en el desarrollo de las representaciones mentales que hace el niño, entendiendo este proceso a partir del tipo de medio en que se desarrolla.

Esta propuesta teórica plantea una comprensión del desarrollo de las representaciones mentales y el pensamiento en los niños desde el estudio y comprensión del sistema cultural

típico en que esta inmerso. Si para Vygotski el lenguaje era esa herramienta que permite acceder a los pensamientos de los niños, Bruner le agrega a ésta el estudio de la cultura como otra herramienta necesaria que proporciona valiosa información acerca de esos pensamientos. Pues el pensamiento de cierta forma es la interiorización de los instrumentos de la cultura, por lo que sería inapropiado plantear un estudio del mismo independiente de ésta.

Lo interesante de Bruner es que aunque tiene en cuenta la cultura, el espacio y el tiempo como variable influyente en las representaciones mentales, no cae en un particularismo y ambigüedad que imposibilita la comprensión universal de las representaciones. Pues afirma que, a pesar de las particularidades de cada contexto, el individuo tiene la capacidad de inducir reglas generales que le son útiles para obtener formas prácticas y eficaces de representar sucesos semejantes, debido a que el ser humano puede representar la situación y al mismo tiempo representar mentalmente el camino o los diferentes caminos que puede tomar en una situación específica.

No se pretende caer en un reduccionismo cultural, pues la mirada de Bruner es importante si se tiene presente, como se dijo al principio, esa herencia evolutiva que también afecta el desarrollo cognitivo. Entonces, se habla de unas similitudes y diferencias en el pensamiento humano, donde las similitudes son dadas por la estructura biológica que proporciona esas reglas universales y lógicas del desarrollo; y las diferencias son dadas por esa influencia de la cultura. Pero las diferencias no plantean, que la cultura hace que

existan pensamientos anárquicos, sino que los diferentes ambientes pueden propiciar un desarrollo cognitivo más favorable, rápido y duradero que permita crecer en sociedad: “el simple hecho de ir a la escuela marca de forma trascendente la vida intelectual del niño” (Bruner, 1984, p.170).

Así la idea que las variaciones en la cultura ocasionan variaciones en los modos de pensamiento nos cuestiona por la influencia del ambiente cultural en las representaciones que realicen los niños del pensamiento y por la importancia de indagar estas representaciones bajo una mirada contextual y cultural que permita entender lo que el niño piensa y no la idealización de lo que se quiere que el niño piense a esta edad.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Aspectos generales de la investigación**

No solo la teoría puede explicar las representaciones que los niños hacen del pensamiento, pues aunque ésta nos dio las luces para discernir al respecto, consideramos importante contrastar dichas teorías con la realidad, viviéndola en el contexto escolar. Para ello, creemos necesario diseñar y aplicar una metodología “viva” que desde la experiencia nos permita explorar como piensan los niños en el pensamiento.

Esta metodología implica un esfuerzo creativo para poder acercarnos a los niños de manera respetuosa, librándonos del adoctrinamiento y de las posturas subjetivas, dando confiabilidad, seriedad y objetividad a la investigación.

En primera instancia, cabe aclarar que la metodología que utilizaremos será de corte cualitativo porque nos permite diseñar un método propio del pensamiento reflexivo, es decir, abierto y capaz de propiciar el crecimiento integral de los niños, teniendo en cuenta sus procesos de pensamiento, sus prácticas o acciones morales y su relación con los demás; lo que significa desarrollo lógico, ético y socio-afectivo. Así, consideramos que sólo si se tiene en cuenta lo anterior, podemos caracterizar las representaciones mentales que el niño hace del pensamiento.



Mostraremos entonces, una propuesta pedagógica activa y para ello se requiere un maestro que propicie un ambiente que facilite el desarrollo metodológico, donde los niños puedan expresar sus representaciones mentales, formando conceptos y dialogando de forma cuidadosa acerca de lo que les asombra o consideran verdaderamente importante del pensamiento.

En el proceso metodológico es relevante la presencia del maestro, quien debe permitir construir sentido comunitario y personal a los niños. Así lo propone Bruner cuando comenta acerca de la importancia de la experiencia y el contexto, pues, el niño construye mundo a partir de su enlace social con éste. Esta conexión, la propicia el maestro en el aula quien motiva e invita a los niños a construir sentido.

Sin embargo, Piaget y Vygotski también reclaman un maestro que se empeñe en desarrollar y ejercitar una serie de habilidades de modo organizado y claro, de manera que sea factible comprenderlas y revertirlas en un contexto o en una circunstancia en la que se desenvuelva el estudiante. A propósito dirá Dewey, que el misterio de educar se desarrolla con la democracia, es decir, formando niños activos frente al conocimiento, lo que significa “saber pensar por sí mismos”. Para ello el maestro debe ser amigo de la lógica, del pensamiento reflexivo que hace seres más razonables y por tanto más felices; seres que se desenvuelven mejor en el mundo. Pero Dewey también propone al maestro como gestor de intereses que buscan motivar al estudiante a lanzar hipótesis, confrontar ideas, negociar acuerdos, disentir acerca de una alternativa o ceder frente a una posición intelectual,

científica o política. Es nuestro propósito desarrollar una metodología motivante que nos libere de lo que Piaget llamó “fabulación” y nos acerque a lo que Dewey describió así:

“Cuando una persona está absorta, el tema lo arrastra. Las preguntas se le ocurren espontáneamente, surge en ella un torrente de sugerencias, se insinúan y se realizan nuevas investigaciones y lecturas; en lugar de tener que emplear su energía en mantener la mente asociada al objeto... ..El autentico entusiasmo es una actitud que opera como una fuerza intelectual” (Dewey, 1989, p. 44).

Las herramientas para trabajar en nuestra metodología deben estar provistas de una mágica carga motivante, que contribuya a la personalización de conceptos y atienda al contexto de cada niño, favoreciendo la construcción de ideas y representaciones que en este caso los niños tienen del pensamiento.

Vygotski decía que el encuentro entre el maestro y el estudiante debe estar ligado con el tono, el estilo y la experiencia que cada niño establece con el mundo. Y es el maestro en el aula quien propicia tal encuentro, entonces nuestro trabajo práctico, debe basarse en talleres que favorezcan el pensamiento reflexivo, una metodología abierta que propicie la construcción de ideas y de representaciones, que tenga en cuenta los procesos de pensamiento del niño, sus prácticas o acciones morales y su relación con los demás.

La perspectiva metodológica del trabajo se fundamentará en el reconocimiento de las diferentes representaciones que los niños harán del pensamiento, interpretando sus dibujos, sus escritos o sus propuestas personales acerca de la indagación del pensamiento. Lo que ellos piensan, creen o conocen del pensamiento será analizado superando la táctica “pregunta-respuesta” que consideramos determinista e intimidante en un trabajo que pretende involucrar a los niños de manera significativa.

Entonces, nuestra propuesta didáctica para estudiar las representaciones infantiles partirá de una premisa que pretende inquietar a los niños, quienes serán en principio investigadores. Así a la manera de Sherlock Holmes serán detectives pensadores, solucionaran un problema revelado en un cuento que enmarcará el contexto de la investigación. Daremos un lugar preponderante a la metodología que tiene como fin caracterizar las representaciones infantiles, pero en la misma implementación se dibujará las teorías de pensadores como: Piaget, Vygotski y Bruner para hacer del trabajo mismo un modelo pedagógico donde mostrar más que demostrar será el fin que dejará latente lo expuesto en la teoría.

El desafío es implementar un examen que potencie la función Imaginativa, teniendo en cuenta el individuo, su etapa y lo que Vygotski llamó “El Coeficiente Social”, todo en un marco que señale lo emotivo y lo cognitivo en las representaciones infantiles.

### **3.1.1 Población**

Con la intención de ser más precisas y delimitar la investigación, escogimos realizar un estudio de caso con 6 estudiantes del colegio San Bartolomé la Merced que se encuentran entre los 8 y 9 años de edad. Niños que se han destacado en el trabajo de Filosofía para niños, programa que dicho colegio ha realizado desde hace 10 años. Los niños fueron seleccionados para representar al colegio en el foro de filosofía realizado en el año 2008. Se realizará un estudio de caso en cuanto se hará énfasis en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto delimitado por unas determinadas variables culturales, pretendiendo encontrar las características significativas de las representaciones mentales del pensamiento (Yin R, 2003).

Consideramos que los niños representan una muestra significativa para nuestra investigación, puesto que, nos pareció interesante explorar lo que pensaban los niños destacados en un foro que los invita a pensar. Esta es una muestra particular, pues en la educación colombiana no es frecuente que los estudiantes de esta edad tengan la posibilidad de acceder a un proyecto educativo que fortalezca y propicie habilidades de pensamiento. Además, el hecho de que niños de esta edad participen en un foro donde tienen que poner a prueba habilidades argumentativas y de abstracción, motivó la definición del objeto de estudio de nuestra investigación.

### **3.1.2 Hoja de vida de los niños**

En nuestro trabajo será importante el proceso histórico cultural que los niños han heredado de una formación específica descrita en las políticas y en la filosofía que propone un colegio regido por la doctrina de La Compañía de Jesús, todo unido a una pedagogía basada en el constructivismo, la educación personalizada y la postura caracterizada por Mathew Lipman en Filosofía para niños; lo que hace de este estudio un análisis de caso que tendrá en cuenta la formación integral de los participantes en el proyecto. El colegio San Bartolomé la merced es el resultado de un sueño que nació con los Jesuitas hace 400 años, con el fin que sustenta su filosofía “Educar hombres y mujeres para la excelencia en el servicio para los demás”. Una filosofía que sugiere una formación integral y humanista basada en El Paradigma Pedagógico Ignaciano, propuesta creada por San Ignacio de Loyola quien sugirió una metodología conformada por cinco momentos que debían estar presentes siempre en el aula. El primero denominado “Contextualización”, el cual se entiende como el conjunto de experiencias externas e internas del individuo. Este primer momento implica:

- Conocer al alumno y sus circunstancias.
- Crear un clima afectivo con el estudiante, lo que subraya la importancia de la persona, la importancia de las relaciones personales.
- Atender los puntos de vista que el estudiante trae consigo, para que el aprendizaje sea significativo para el estudiante.

- Generar un ambiente propio para educar, considerando los valores, lo espiritual y lo físico.

Así, las clases y las guías deben tener en cuenta este primer momento; esta mirada sociocultural permite comprender el proceso educativo no sólo desde lo biológico, sino también desde lo físico y lo social, lo cual es importante si se considera la educación como un proceso integral que permite al ser humano vincularse a la sociedad para construirla, para transformarla.

Un segundo momento llamado “Experiencia”, que relaciona el conocimiento teórico con la praxis. Pero dicha experiencia no es la manipulación instrumentalista de los objetos de conocimiento, sino un conocimiento relacionado con lo que “se ha vivido”, un conocimiento afectado por el sujeto que quiere conocer, por tanto se debe tener en cuenta las emociones, entonces lo más importante no es cuánto sabe el estudiante o cuánto aprendió, sino cómo afectó dicha experiencia a la persona y en ese sentido la experiencia de aprendizaje es una “Vivencia”. Además se debe tener en cuenta la creatividad, como la capacidad que tiene la persona de auto construirse, ello implica la posibilidad de resolver problemas y producir ideas nuevas, y la gran intención de realizar las cosas originales. Es decir, se le debe permitir a cada estudiante el despliegue de sus capacidades creadoras, de construir y ensayar nuevas formas de conocimiento.

La Reflexión es el tercer momento; es el componente ético del sistema ignaciano. Implica la consideración seria de un determinado “tema”, es la preponderancia personal de

lo estudiado. Con este momento San Ignacio considera importante enseñar a los estudiantes a comprender el mundo, procurando que lleguen a convicciones personales. El estudiante entonces comprende quién es, evitando el adoctrinamiento. Educar con valores en esta propuesta es más importante que educar con principios, transformando el “no matarás” en un sentir repudio por matar, el propósito es entonces, pasar del entendimiento a la acción.

El cuarto momento es la acción y se justifica por el sentido que tiene el desarrollo interior del ser humano, no es una acción sobre algo exterior, sino que se relaciona con el acto que hace el ser humano de repensarse así mismo, llegando a convicciones razonadas, ejercitando su autonomía y ejerciendo libertad; lo cual implica tomar decisiones con compromiso manifestando actitudes coherentes con el pensamiento mismo del individuo. El ser humano transforma su entorno, el mundo y esa relación fundamenta su quehacer social, la sociedad influye y ayuda a construir la vida pero ésta sólo tiene sentido si es significativa para el ser humano.

La evaluación es el quinto momento, el que invita al maestro, no a controlar, sino a realizar un seguimiento continuo de un proceso que tiene en cuenta el desarrollo individual, el tono afectivo de cada uno como lo sugiere Vygotski en su teoría de las emociones. La evaluación basada en el diálogo personal, en la “auto-mirada” responsable y con sentido en la que los maestros deben sumergir a sus estudiantes para definir el avance en el proceso del conocimiento, estimular el afianzamiento de valores y actitudes, favorecer en cada

estudiante el desarrollo de sus capacidades y habilidades, identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, consolidar los logros del proceso formativo, ofrecer al estudiante oportunidades para aprender del acierto del error y en general de la experiencia, ofreciendo al maestro información para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas y determinar el avance en el desarrollo de los procesos.

Ante éste panorama la reforma educativa no es ya la acumulación de conocimientos por parte del estudiante, sino más bien, el estado del proceso de desarrollo integral de la persona; por ésta razón se está más interesado en adelantar una evaluación que sea cualitativa, es decir que apunte al proceso que desea desarrollar y por lo mismo a la calidad de éste, siendo más hermenéutica, buscando recuperar los hechos y los procesos en su contexto natural, en las condiciones que se producen. Es cotidiana, ínter-sujética y holística, pues entiende que la realidad es un conjunto de elementos no fragmentados y por lo mismo, busca “dar” una mirada total a la realidad atendiendo a las relaciones que se establecen entre los distintos alumnos.

La propuesta pedagógica del Colegio San Bartolomé la Merced pretende formar seres autónomos, estudiantes con pensamiento crítico e investigativo; seres con responsabilidad social, con valores acordes con la naturaleza humana.

Está propuesta, unida a las clases de filosofía, que los niños ven desde preescolar, beneficia la investigación que se quiere realizar, dicha propuesta motiva al estudiante a



asumir de manera reflexiva una postura personal frente al mundo, La realidad que se vive en el aula, propaga en los niños una idea humanista que pretende mejorar el desarrollo socio-cognitivo y sugiere estudiantes críticos y reflexivos. Filosofía para niños ayuda a los niños a comprender la dimensión filosófica, es decir, a pensar por si mismos. No se trata de enseñarles lo que deben pensar, sino que es un ejercicio dialógico que se hace en comunidad, se ponen en práctica procesos democráticos para aprender a vivir en sociedad y de esta manera tener herramientas para enfrentarse al mundo. Los niños, entonces están familiarizados con: dar razones, ofrecer ideas y encontrar contraejemplos para ser críticos consigo mismo y con los demás. Las tareas o metas fundamentales las ha sintetizado Diego Pineda, profesor de filosofía y traductor de las obras de Lipman para Latinoamérica (Hacia una educación científica en perspectiva filosófica, artículo, p. 11) en 7 puntos que resumen el objetivo:

- La formación del pensamiento superior;
- El desarrollo de la comprensión y el juicio éticos;
- El fomento de la imaginación y la creatividad;
- La búsqueda de sentido en la experiencia personal y social;
- El crecimiento personal e interpersonal;
- La formación del carácter democrático;
- La búsqueda de la sabiduría personal y cultural.

Esta formación le da un carácter distinto a los niños con quienes trabajamos, aunque no pretendemos hacer una apología al programa de filosofía para niños, si consideramos

importante tener en cuenta este aspecto porque es una variable importante que describe el contexto cultural donde se desarrollan los niños.

### **3.1.3 Descripción de los instrumentos de investigación aplicados durante cuatro talleres**

La información se recogerá a partir de cuatro talleres didácticos en los cuales nos reuniremos con los niños durante dos horas dentro del colegio y en el horario escolar. Para interpretar los trabajos de los niños tendremos en cuenta las categorías de análisis deducidas de los diferentes autores expuestos en el marco teórico. Evaluaremos sus trabajos teniendo en cuenta su tono afectivo, sus aportes personales, las ideas que se van tejiendo de manera conjunta, sus dibujos, sus expresiones escritas y su relación entre realidad y fantasía. Será relevante el aporte personal y la manera como demuestren sentirse en el desarrollo de los talleres; con la metodología que planteemos en esta investigación motivaremos el trabajo de los niños para que de la manera más espontánea representen lo que piensan del pensamiento.

**3.1.3.1. Taller1: Comunidad de Indagación.** La pregunta por lo general se convierte en el punto de partida para empezar a pensar, muchas veces comunicamos nuestras ideas a partir de preguntas, éstas se convierten en una herramienta indispensable para el conocimiento de la realidad y la construcción y transmisión de conocimiento en una

cultura. Partir de las preguntas de los niños nos pareció un inicio pertinente para develar los pre-saberes, inquietudes e ideas primarias que los niños tienen del pensamiento.

Por otro lado, esta actividad ofrece un espacio de interacción entre los niños participantes, que facilita el diálogo y puesta en común de sus ideas, pensamientos, inquietudes y respuestas, a partir de los roles que se asumen teniendo la oportunidad de indagar y responder, suministrando información valiosa para el objeto de esta tesis.

Así, las inquietudes y posibles respuestas que arrojen los niños en este taller, nos permitirá tener un primer reconocimiento sobre la población con la que se va a trabajar.

**Objetivo del taller:**

Indagar acerca de las preguntas que los niños tienen sobre el pensamiento y explorar las posibles respuestas que se dan entre ellos.

**Tiempo:**

Duración de 120 minutos

**Lugar:**

Aula inteligente del colegio San Bartolomé de la Merced.

**Forma de registro:**

- El taller completo será filmado
- Las preguntas serán recolectadas en un formato guía
- La comunidad de indagación será registrada con grabadora de voz y video.
- Estarán tres observadores tomando nota durante todo el taller y un mediador interactuando con los niños.

**Recomendaciones para el taller:**

- Se utilizará un salón aislado y pequeño para evitar que los niños se dispersen
- Se dará una introducción que motive a los niños a realizar y responder sus propias preguntas.

**Procedimiento:**

1. Introducción al taller a partir de una presentación en power point, en la cual se mostrará el contexto de los talleres. Contaremos quiénes somos, a qué vinimos, en dónde estamos, para qué estamos y se planteará el problema que vamos a resolver entre todos. **Duración 20 minutos. (Apéndice No 1)**
2. De manera imaginaria nos disfrazamos de detectives; los niños construyen cada uno sus preguntas a partir de la siguiente historia: “A curiosidad se le perdió el pensamiento y para encontrarlo seremos detectives y realizaremos las preguntas necesarias que nos ayuden a encontrar lo que se perdió” **20 minutos. (Apéndice No. 2)**

3. Se realiza una comunidad de indagación, seleccionando dos preguntas de cada niño el cual las socializa para darles respuesta entre todos. En ella todos exponen con argumentos sus ideas, piden la palabra y reconocen cuando hay diferencias o coincidencias entre sí. **Duración 60 minutos.**
4. Evaluación de la prueba para saber cómo se sintieron. **Duración 15 minutos.**
5. Agradecimientos y despedida. **5 minutos.**

**3.1.3.2. Taller No 2: Cuento del Pensamiento.** En esta prueba consideramos que es importante explorar las representaciones que los niños hacen del pensamiento por medio de lo narrativo, permitiéndonos trabajar a partir de la imaginación de los niños. Este aspecto es importante porque con de la imaginación, el niño puede crear y hacer asociaciones de lo que ha aprendido y experimentado en su vida cotidiana, en la familia y en la escuela. Para esto es necesario hacer un trabajo heurístico que permita descifrar sus metáforas y contrastar lo que escriben con lo que verbalmente expresan.

**Objetivo del taller:**

Explorar a partir de la narratividad, que piensan los niños del pensamiento.

**Tiempo:**

Duración de 120 minutos

**Lugar:**

Aula inteligente del colegio San Bartolomé de la Merced.

**Forma de registro:**

- El taller completo será filmado
- Los cuentos se recogerán en un formato escrito.
- Estarán tres observadores tomando nota durante todo el taller y un mediador interactuando con los niños.

**Recomendaciones para el taller:**

- Se utilizará un salón aislado y pequeño para evitar que los niños se dispersen
- Se dará una ambientación que motive a los niños a escribir sus cuentos.

**Procedimiento:**

1. Ejercicio de ambientación y relajación donde se estimula y motiva a imaginar, crear y escribir un cuento sobre el pensamiento. En este espacio se convierten en escritores. Y todos dan ideas para disfrazarnos de escritores. **Duración 20 minutos.**
2. Los niños escriben un cuento sobre el pensamiento basado en un viaje imaginario al país del pensamiento. Los niños describen qué ven, qué sienten, cómo es ese país al que fueron, quienes viven allí, etc. **Duración 60 minutos.**  
**(Apéndice No 3).**

3. Se recogen los cuentos y se realiza una evaluación de la prueba para saber cómo se sintieron. **Duración 15 minutos.**
4. Agradecimientos y despedida. **5 minutos.**

**3.1.3.3. Taller No 3: Dibujando el Pensamiento.** Se considera pertinente explorar otro tipo de representación como lo es el dibujo o la imagen. Esta prueba permite que los niños utilicen otros sentidos y otras habilidades para exteriorizar sus pensamientos. La riqueza de esta prueba está en la argumentación que los niños realicen cuando expongan su dibujo. Aquí se podrá tener una entrevista directa con cada uno de ellos de manera individual, privada y utilizando como mediador el dibujo.

**Objetivo del taller:**

Utilizar el dibujo como herramienta para explorar otras maneras de representarse el pensamiento.

**Tiempo:**

Duración de 125 minutos

**Lugar:**

Aula inteligente del colegio San Bartolomé de la Merced.

**Forma de registro:**

- El taller completo será filmado
- Los dibujos serán recogidos en las cartulinas.
- Estarán tres observadores tomando nota durante todo el taller y un mediador interactuando con los niños.

**Recomendaciones para el taller:**

- Se utilizará un salón aislado y pequeño para evitar que los niños se dispersen
- Se utilizaran preguntas para guiar los dibujos de los niños, se les explicará que con base en ellas construyan sus dibujos.

**Procedimiento:**

1. Introducción al taller a partir de una presentación en power point, en la cual se explicará la conexión de las preguntas con lo que se desea pintar. En este punto los niños asumen el rol de pintores.

**Duración 20 minutos. (Apéndice No4)**

1. Los niños dibujan el pensamiento en 1/8 de cartulina. **Duración 30 minutos. (Apéndice No 5).**
2. Se entrevista cada niño de manera individual y privada. Aquí cada uno expone y explica su dibujo. Al final contesta algunas de las siguientes preguntas de acuerdo a sus explicaciones:



- ¿Qué pasa cuando estás pensando?
- ¿Dónde pasó eso?
- ¿Pasa algo con tus manos, piernas o tu corazón?
- ¿Para pensar tienes que estar quieto? ¿por qué?
- ¿Cuándo piensas necesitas hablar?
- ¿Cuándo hablas tienes que pensar?
- ¿Podrías pensar sin palabras?
- ¿El pensamiento está vivo? ¿Cómo lo sabes?
- ¿El pensamiento tiene tamaño, forma o color?
- ¿El pensamiento se puede tocar?
- ¿Si piensas en algo crees que eso va a ocurrir?
- ¿Podrías dejar de pensar?
- ¿Piensas cuando estas dormido?
- ¿Si estas tristes tus pensamientos son tristes?
- ¿Si sientes miedo piensas que tienes miedo? ¿por qué?
- ¿Puede una misma persona tener dos pensamientos al mismo tiempo?
- ¿De dónde viene el pensamiento?
- ¿Pueden dos personas tener el mismo pensamiento al mismo tiempo?

**Duración 70 minutos.**

**3. Agradecimiento y despedida. 5 minutos.**

**3.1.3.4. Taller No 4: Mapa Mental... Fiesta del Pensamiento.** Para Bruner es en la experiencia donde los niños enriquecen la comprensión semántica y la relación de la palabra con el objeto que representan, por tanto no hay que mostrarles cada cosa y explicarles la relación de su significado, sino plantearles retos que problematicen el mundo para así tener la posibilidad de analizar lo que él plantea, es decir, mostrar los tres tipos de representación que modifican y adquieren formas nuevas gracias a la vinculación con la cultura y la evolución del hombre, que tiene como función conocer algo por medio de la acción, dibujo, imagen o lenguaje (herramientas). Por tanto, hemos elegido “Los Mapas Mentales” y “La Fiesta Para Pensar Juntos” como medios para reconocer procesos lógicos (jerarquización, organización, coherencia, capacidad de abstracción, habilidad para simbolizar y creatividad) y generar ambientes que le permitan al niño ser él mismo en relación con los demás.

**Objetivo del taller:**

Reconocer en el niño cómo piensa, en un ambiente cultural que permita caracterizar su pensamiento sin idealizarlo y sin imponer prejuicios que determinen dicha descripción.

**Población:**

6 niños de grado tercero de primaria del colegio San Bartolomé de la Merced que tengan 9 años de edad.

**Tiempo:**

Duración de 120 minutos

**Lugar:**

Aula inteligente del colegio San Bartolomé de la Merced.

**Forma de registro:**

- El taller completo será filmado
- 2 observadoras tomaran notas acerca de la experiencia.
- Habrá una profesora que acompañará los niños en el proceso.
- Al final se les entregará un cuestionario para realizar una autoevaluación, que deben entregar por escrito.

**Recomendaciones para el taller:**

- Se utilizará un salón aislado y pequeño para evitar que los niños se dispersen
- El taller será a manera de fiesta, para invitar a los niños a trabajar en equipo, con alegría y espontaneidad.
- Se dará una introducción que motive a los niños a realizar y responder sus propias preguntas.
- Se realizará un mapa mental, basado en: símbolos, preguntas y jerarquías.
- Se utilizará colores y un cartel grande y blanco, que les permita trabajar en equipo.

**Procedimiento:**

1. Se invitará a los niños a “La fiesta del Pensamiento”
2. Se recibirán en un aula debidamente ambientada para lo que se pretende (bombas, música, gorros)
3. Nos sentaremos en círculo a escuchar la explicación de por qué y para qué estamos aquí.
4. Se explicará de manera magistral cómo se realiza un mapa mental.
5. Los niños trabajaran en equipo elaborando un Mapa Mental, ayudados por la mediadora del taller. **(Apéndice No 6).**
6. Finalmente realizaran una autoevaluación donde reflejaran su pensamiento y su sentir acerca de la investigación para la cual fueron invitados.
7. Agradecimientos y despedida.
8. Entrega de Diplomas y sorpresas que simbolizan el fin de la investigación. **(Apéndice No 8).**
9. Despedida.

## **4. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

### **4.1 Caracterización de las representaciones mentales que los niños de 8 y 9 años del colegio San Bartolomé de la Merced hicieron del pensamiento**

El pensamiento ha sido considerado como cualquier actividad mental o espiritual, pero también como actividad del entendimiento, diferente a la de los sentidos y las emociones. El pensamiento se ha relacionado con el mundo de las ideas de Platón, donde habitan los conceptos y el conocimiento; la actividad intelectual es lo que se ha llamado pensar y se da de manera intuitiva o discursiva, se expresa en la solución de problemas, se reconoce en la formulación de hipótesis y en los procesos de toma de decisiones o planificación.

El pensamiento ha alcanzado la forma que el hombre y su manera de concebir el mundo le ha impuesto, sólo cuando el hombre ha tenido conciencia de éste, se ha percatado de su propia existencia, se ha reconocido y ha tenido conciencia de sí. Pensar el pensamiento es entonces: descubrirse, comprenderse para saber existir. Seguramente, no hará de los hombres algo mejor ni peor, en sentido moralista, pero si seres más felices, en sentido existencial.

Un argumento de este talante, motiva una investigación educativa en tal sentido, pues si comprendemos las representaciones mentales de los niños, más exactamente las

relaciones que éstas tienen con el pensamiento, podremos inferir prácticas que provoquen una vida en el aula más amable, que permita generar metodologías que comprendan el pensamiento, para cultivar experiencias que fortalezcan la reflexión, el análisis y la criticidad. Pensar es un misterio que se representa de muchas maneras y para entender esas maneras hay que comprender los procesos cognitivos, en este caso de los niños, los cuales se proyectan en sus creencias, en lo que consideran real y lo que no, en su relación con el mundo y con el yo, en la proporción que defina la relación entre la palabra y las cosas, y en un sentido más post-moderno en el estrecho vínculo entre conocimiento y emociones, saber y afectividad.

Así, tener en cuenta el pensamiento como categoría involucra una serie de variables que sustentan la esencia del pensamiento como acto, es decir, el hecho mismo de pensar; o como resultado, es decir, en lo que podemos pensar. Dichas variables son: Ubicación del Pensamiento; Descripción Física del Pensamiento; Conciencia, Acción e Identidad; Lenguaje, Habla Interna y Simbolización; Imaginación y Sueños; Pensamiento y Emoción; Relaciones Sociales.

#### **4.1.1 Ubicación**

Como punto clave en las representaciones mentales que tienen los niños del pensamiento, se encuentra en primera medida su ubicación. Es necesario analizar de una forma detallada cómo los niños de esta edad y que se encuentran inmersos en un contexto

tan particular pueden llegar a dar un espacio al pensamiento, ubicarlo física e internamente y situarlo en el mundo externo.

A partir de la primera prueba llevada a cabo, en donde la primera forma de representarse el pensamiento fue a través de preguntas que ayudaran a resolver el problema presentado: “a curiosidad se le perdió el pensamiento”. Es decir, los niños debían tratar de encontrar el pensamiento de “curiosidad” realizando preguntas que pudieran dar cuenta de este. Cuando los niños realizaron este ejercicio sobre el pensamiento de curiosidad, cuatro de ellos formularon preguntas relacionadas con su ubicación, por ejemplo, Antonia preguntó ¿dónde utilizo por ultima vez curiosidad el pensamiento? o ¿Qué lugares nos pueden servir para buscar el pensamiento de curiosidad?, Juan Daniel preguntó: ¿dónde fue el ultimo lugar donde pensó?, Laura Manuela se pregunto por: ¿dónde fue la ultima vez que lo viste?, ¿a dónde le gusta ir a tu pensamiento? o ¿dónde vive? es por esto que nos parece pertinente comenzar el análisis, ya que para los niños parece ser una cuestión relevante (Taller No 1, comunidad de indagación).

Al momento de responder estas preguntas, no les resulta tan fácil ubicarlo y la mayoría de las veces tienden a localizarlo más que todo en algún lugar físico. Por ejemplo, Antonia en la comunidad de indagación dice: “Yo creo que mi pensamiento es como un puntito en la cabeza que me ayuda a saber mejores preguntas o respuestas...”; Juan Daniel, al explicar su dibujo en el tercer taller comenta: “está en mi cabeza en lo que yo imagine”. Diego, al realizar la introducción al taller del cuento del pensamiento asegura: “vive en mi

cabeza”. Por su parte, Sergio en el taller del cuento dice: “...hay unos homrecitos de mis pensamientos... son como los nervios de nuestro cerebro manda mensajes como cuando tu te quieres mover entonces le manda mensaje que escriban la palabra” y Martín parece coincidir con esta respuesta, pues al explicar su dibujo afirma: “...se trata de unas personitas pequeñas que viven en el cerebro, son el pensamiento todas...”. De acuerdo a estas respuestas de los niños se evidencia cómo ubican el pensamiento siempre en la cabeza tal y como Piaget describe a esta edad, aunque Martín y Sergio hacen referencia específica al cerebro. Esto se puede dar debido a la influencia del contexto y la educación que mencionan tanto Vygotski como Bruner. Estos son niños escolarizados que han tenido diferentes experiencias y han podido crear sus propias percepciones.

Por otra parte, tanto Antonia como Laura Manuela relacionan el pensamiento con su entorno. Esto según Bruner y Vygotski, quiere decir que los niños ya establecen una relación entre su yo y el mundo, y en el devenir de esta relación aparece el pensamiento. Ya no serían egocéntricos de acuerdo a la postura de Piaget, pues ya pueden relacionarse con el mundo. Así, Antonia explica que: “...el pensamiento no solo esta en la cabeza sino cuando me pasan ciertas cosas el también se mete ahí, por ejemplo ahorita que estábamos pensando las preguntas el pensamiento también se puede meter en las preguntas para clarificarme si las estoy diciendo bien si están relacionadas con el tema...” (Taller No 1, comunidad de indagación); entonces Antonia relaciona el pensamiento con las actividades que están sucediendo o ideas que tiene sobre algo externo.



Como parte importante de la ubicación del pensamiento, se encuentra la puesta en común que los niños realizaron en el mapa mental. Gracias a que todos aportaron ideas de cómo representar la ubicación del pensamiento, pudieron llegar a conclusiones muy importantes. Primero, dibujaron una cara, pues es en la cabeza de la persona donde se encuentra el pensamiento; Martín explica esto al decir: “la persona misma tiene el pensamiento, puede que lo tenga en la mente” (Taller No 4, mapa mental). Así mismo, dibujaron una casa, la cual representa el “hogar” del pensamiento, pues se tiene que encontrar en algún lugar, según ellos. Los niños también dibujaron una nube que según explicaron es el lugar donde se van almacenando las ideas y como el pensamiento también duda, representaron estas dudas con signos de interrogación:

**Profesora:** Pero aquí dibujaron una cara, una nube y una casa y dos signos de interrogación, ¿por qué dibujaron eso?

**Martín:** porque el pensamiento duda en algunos casos...

**Profesora:** ¿y donde esta la duda ahí dibujada?

**Martín:** en la...en los...signos

**Profesora:** en esto (señalando los signos) ok, esto es como duda, listo

**Martín:** eh...también...también tiene sus ideas

Profesora: ¿cuáles son las ideas?

**Martín:** almacenadas

Profesora: aja, ¿aquí están las ideas almacenadas, y qué mas?

**Martín:** eh el pensamiento esta en la mente

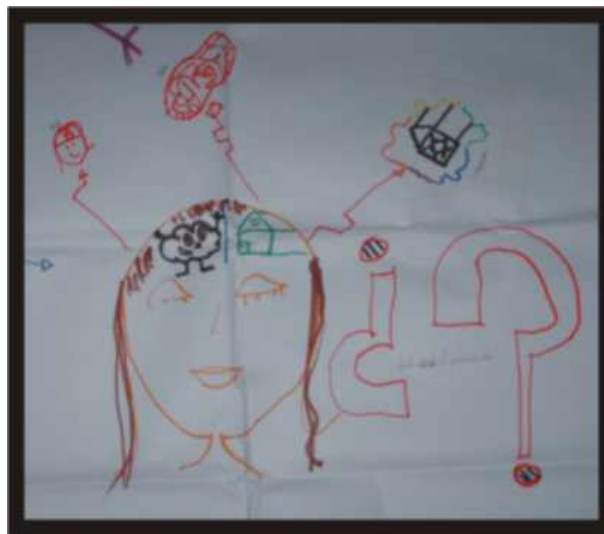
**Profesora:** si aquí dice que esta en la mente, y ¿qué dibujaron en la mente?

**Martín:** una casita también donde el pensamiento vive

**Profesora:** continua almacenando ideas y ahí vive y aquí dice que el cerebro, ¿por qué el cerebro?

**Martín:** el cerebro es como la fuente para pensar...entonces...

(Taller No 4, mapa mental).



De acuerdo a lo expuesto por Piaget, los niños de esta edad tienden a ubicar el pensamiento en la cabeza, también, en ocasiones, mencionan el cerebro, debido a influencias externas y se encuentran en un desconcierto entre las ideas previas y lo que han aprendido; o sea, van avanzando hacia la desmaterialización del pensamiento. A través del mapa mental, los niños mostraron un alto grado de trabajo en equipo y capacidad de simbolización, ya que lograron dar un lugar al pensamiento por medio de símbolos que relacionan con éste. Se reconoce entonces que estos niños ya pueden concretar ideas abstractas y han comenzado a

tejer relaciones entre estas. Por lo tanto, se puede concluir que aunque los niños tienden a localizar el pensamiento en algo físico, son conscientes de que este no es físico y tratan de dar explicaciones más allá ubicándolo también en lo que piensan, imaginan y comunican a los demás. Además, los niños ubican el pensamiento en la cabeza, puesto que lo relacionan con el hecho de pensar, no lo ubican en otro lugar como en los ojos o en la boca porque pensar no es ver ni comer, sino que saben que es un proceso cognitivo que ocurre en la cabeza.

#### **4.1.2 Descripción Física**

*“El país del pensamiento es grande, amplio con un ambiente muy tropical con árboles plantas y con mucha naturaleza...hay grandes cantidades de pensadores y preguntones...”*

*(Diego, cuento del pensamiento)*

La descripción física del pensamiento es una categoría muy importante, porque muestra un proceso mediante el cual los niños comienzan a darle ciertas características al pensamiento. En primer lugar, empiezan a describirlo como algo físico y posteriormente pasan a lo abstracto. Al realizar la descripción, utilizan palabras como bolita, puntico, esfera, huevito y gelatina, de esta manera le dan una forma específica. Sin embargo, a medida que se avanza en las pruebas, van explicando que estos son solo ejemplos para poder caracterizar el pensamiento. Este es el caso de Martín, quien tiende a ubicar el pensamiento en el cerebro y representarlo con personitas que viven ahí y cumplen

diferentes funciones:



“Mi dibujo, eh se trata de unas personitas pequeñas que viven en el cerebro, son el pensamiento todas. Eh...esta personita controla mis manos y mis piernas, el cerebro. Este hombrecito es... mis sentimientos, por una parte está feliz y por otra está triste, eh...estos pequeñitos son los virus de mis enfermedades; por ejemplo, eh todas las enfermedades y eh mis sentimientos, mi cerebro, mi conocimiento, mi conciencia ayudan a vencer estos dos, eh todos esos más bien” (Martín, taller No 3, dibujando el pensamiento).

Asimismo, Sergio comparte la idea de Martín y aclara que solo es un ejemplo para poder explicarlo. Sergio también habla de “hombrecitos” que están en los ojos, estos transmiten la información al pensamiento, luego después de procesar o “resolver la pregunta” se le envía un mensaje a los hombrecitos de las cuerdas vocales para que estas puedan emitir la respuesta o “la voz”, o de ser un examen escrito, el mensaje se le envía a

los hombrecitos de las manos. Cuando la profesora le pregunta a Sergio si estos “hombrecitos” son de verdad, él contesta que no, que solo es un ejemplo, que en realidad “son como los nervios de nuestro cerebro manda mensajes como cuando tu te quieres mover entonces le manda mensaje que escriban la palabra” (Taller No 2, cuento del pensamiento).

A través de estas descripciones, se puede notar que los niños se encuentran en la etapa de realismo mediato descrita por Piaget, ya que empiezan a sustentar sus ideas y se observa cómo responden también a partir de su experiencia y las enseñanzas que han recibido. De la misma manera, se puede apreciar que ya no son tan sincréticos; es decir que ya comienzan a establecer relaciones entre las diferentes características que dan al pensamiento. Tanto Sergio como Martín ya no ven el pensamiento como un todo, sino que lo describen como un sistema, son capaces de identificar y separar los diferentes elementos que lo componen y pueden explicar las relaciones que existen entre ellos.

Lo anterior se evidencia de la misma manera en el cuento realizado por Martín quien relata cómo un niño que fue al país del pensamiento, no encontró lo que había pensado, puesto que “todo era al revés, entonces Walter dijo – esto no es como yo me lo imaginaba- luego vieron cataratas fluyendo al revés, personas caminando hacia atrás y tortugas rapidísimas” (Taller No 2, cuento del pensamiento). Para Martín el hecho de que todo se encuentre al revés significa que las personas tendrían que ser muy inteligentes para poder haber cambiado todo su mundo. Respecto a esta idea Martín expresa: “...también era de

pensadores porque se necesita mucho pensamiento para hacer todo al revés” (Taller No 2, cuento del pensamiento). Sus ideas muestran una gran capacidad de argumentación y relación entre su pensamiento y su realidad.

En cuanto al tamaño del pensamiento, Sergio argumenta que éste depende de la cantidad y calidad de los pensamientos, entre mejor sea más grande es, para poder almacenar toda la información: “Yo quería aumentar que mi pensamiento es grande porque...tiene hay muchas preguntas que yo he...que les he dado buenas razones y buenas respuestas...y como yo tengo buenas ideas...también eso hace que mi pensamiento sea grande” (Taller No 1, comunidad de indagación). También en su cuento, Sergio refuerza esta idea al relatar un país en donde nadie quería pensar, hasta que nació un niño que tuvo muy buenas ideas y ayudó a solucionar un problema grave de contaminación, en el momento en el que esto pasa y todos comienzan a pensar más, Sergio escribe: “Pasó un mes y habían logrado tener la mejor fauna y flora del universo, y les empezaron a crecer sus cabezas y se inventaron formas de hacer combustible sin contaminar y se hacían unas preguntas muy interesantes...” (Taller No 2, cuento del pensamiento). Por otro lado, Sergio considera que el pensamiento puede ser pequeño cuando *está* aburrido y no quiere participar en una actividad, ya que no tendría pensamientos o sus pensamientos no serían de muy buena calidad.

Por su parte Diego expresa una idea similar a la de Sergio, ya que dice que el pensamiento mide cinco metros y es grande porque piensa mucho. Antonia también

menciona que el pensamiento “es bien gordo porque tiene muchas ideas” (Taller No 2, cuento del pensamiento). Las ideas se encuentran dentro de esa bola en forma de bolas más pequeñas y que son hechas de un material gelatinoso. Es decir, para Antonia el pensamiento puede adaptarse de acuerdo a las situaciones, emociones y comportamientos.

El pensamiento, según Antonia, también tiene las palabras que se pueden utilizar y organizar para dar una idea. Posteriormente, va más allá de lo concreto y plantea la idea de que el pensamiento no se encuentra presente únicamente en la actividad que se está realizando, sino que puede estar pensando en actividades o cosas del pasado o del futuro. Es decir, Antonia inició presentando características físicas del pensamiento, pero luego de una manera abstracta ya proyecta el futuro y es consciente de que puede utilizar su pensamiento para pensar en cosas que no están presentes: “siempre me adelanto un poquito, el pensamiento ya esta en otra cosa” (Taller No 3, dibujando el pensamiento). A partir de la idea que expresa Antonia, se puede decir que ya tiene la capacidad de transformar hechos mentalmente, como dice Vygotski, y no necesita una relación física con el objeto o actividad que se está representando.

Sin embargo, en algunas ocasiones los niños presentan dificultad para sustentar la idea de que el pensamiento es abstracto. Cuando se le pregunta a Juan Daniel, en la prueba dibujando el pensamiento, si el pensamiento se puede tocar, responde que no después de pensar un poco y dice “no porque si es abstracto”. Posterior a esto, la profesora pide que explique qué es abstracto y Juan Daniel responde: “Abstracto quiere decir que la felicidad

es abstracta porque uno no la puede coger, por ejemplo eh...ponérsela...". De la misma forma, Diego menciona que el pensamiento es transparente, cuando se le pregunta el porqué, Diego responde que porque se lo imagina así "yo así me lo imagino yo...me imagino que es así y también porque como es un pensamiento a veces no se ve..." (Taller No 3, dibujando el pensamiento). De acuerdo a este segmento, Diego dice que el pensamiento es transparente porque no lo puede ver, lo cual indica que lo relacionan con algo abstracto. En cuanto a este punto, Laura Manuela, se confunde un poco al responder si el pensamiento es abstracto o no, ya que cuando se le invita a que describa su dibujo del pensamiento, ella lo relaciona con una voz interior u otro yo interior que representa con una niña, al principio comenta que no es abstracto y que se puede tocar, aunque no es como un humano. Posteriormente, cambia de idea y dice que no se puede tocar pero si tiene forma. Es allí en donde se evidencia todavía un poco de dificultad al conceptualizar lo abstracto.

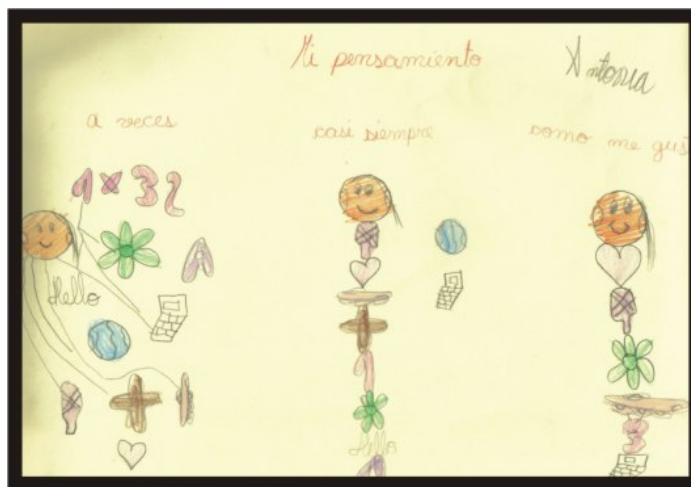
Por otro lado Laura Manuela reafirma la idea de que el pensamiento toma la forma de aquello en lo que se esta pensando; así mismo, dice que su pensamiento es rosado, pues es su color favorito y que si está pensando en algo suavcito, el pensamiento es suavcito, pero si piensa en algo duro como una piedra, es duro. De acuerdo a la respuesta dada por Laura Manuela, se evidencia cómo presenta una relación muy fuerte entre el significante y el significado, relación descrita por Piaget y Vygotski, ya que el pensamiento se volvería duro si se pensara en algo duro y suave si se piensa acerca de algo suave, entonces relaciona el pensamiento directamente con la imagen o idea. Esto mismo se puede evidenciar en la relación que hacen los niños entre el tamaño del pensamiento y la calidad



de las ideas descrita previamente, puesto que relacionan lo grande o lo pequeño de acuerdo a la calidad y cantidad de pensamientos.

Para retomar la descripción que realizan los niños, Sergio y Antonia coinciden al argumentar que el pensamiento es multicolor, ya que varía de acuerdo a lo que se esté pensando.

En este sentido, Antonia relaciona nuevamente su yo con el mundo exterior al explicar su dibujo. Antonia expone dicha relación en términos de actividades que realiza “a veces”, “casi siempre” y aquellas que le gustan más, como clases de danzas, informática, religión, matemáticas, etc. y entonces representa las diferentes actividades usando símbolos:



En este dibujo, Antonia relaciona su pensamiento con las áreas de conocimiento o materias que ven en el colegio, más que con otros espacios de su vida como la familia o amigos, puesto que es allí donde experimenta su pensamiento. Antonia explica los símbolos y lo que representan; por ejemplo, la flor representa ciencias naturales, lengua castellana la

representa con una letra, informática con un computador, ciencias sociales con un planeta, inglés con la palabra “hello”, la flauta es para representar la clase de orquesta, la cruz es para la clase de religión y el corazón es para representar el amor que siente por sus padres. Antonia describe el pensamiento teniendo en cuenta lo que representa su vida misma es decir sus actividades en el mundo exterior. Aquí se muestra la importancia que tiene el contexto sobre el desarrollo de capacidades cognitivas, formas de pensar y representar.

En el mismo sentido, Laura Manuela describe el pensamiento a partir de lo que se está representando; es decir, el pensamiento puede tomar la forma de los símbolos a los que se refiere una idea. Por ejemplo, Laura Manuela (Taller No 1, comunidad de indagación) comenta que si se piensa en matemáticas, se piensa en números y de esta manera el pensamiento va cambiando de acuerdo a lo que se está pensando en el momento; el pensamiento sería como un camaleón que cambia de acuerdo a lo que se piensa. Al parecer, para Laura Manuela y Antonia el pensamiento siempre está relacionado con lo que está sucediendo alrededor, con las actividades que realizan cotidianamente y las ideas que puedan tener sobre estas.

Por otro lado, aunque no indagamos acerca del origen del pensamiento, esta fue una cuestión que surgió mientras los niños explicaban su dibujo. Para Sergio, el pensamiento emerge en el mismo momento en el que nacimos, cuando se empezó a formar el cerebro, esto lo menciona cuando responde a una pregunta realizada por la profesora “O sea, primero es e pensamiento para ti. ¿Tú crees que de dónde viene el pensamiento? O ¿dónde

vive o de dónde nació? ¿Cuál es e origen? Sergio entonces dice: “digamos como que se entró al cerebro” (Sergio, taller No 3, dibujando el pensamiento). Sergio aún no tiene una explicación clara acerca del origen del pensamiento, ya que su respuesta indica que este “entró” en el cerebro en el proceso de formación del feto. Para Antonia, por su parte, el pensamiento puede ser heredado, ya que según ella, se comparten muchas ideas con los padres, se pueden enfrentar situaciones o responder preguntas de una manera muy similar. En este sentido, Antonia no atribuye la relación de las maneras de pensar similares a un proceso de socialización o a la transmisión mediante la interacción con su familia y demás miembros de la sociedad, sino a la herencia. En este sentido, se puede afirmar que Antonia aún no alcanza a interpretar que los pensamientos similares son producto de la cultura y la socialización, sino que son explicaciones espontáneas, porque el pensamiento viene con ellos, no hay aún una explicación científica de su origen, tal como menciona Piaget. Según la teoría de Piaget, esto indica que estos niños no son artificialistas, puesto que no es el hombre el que dio origen al pensamiento, sin embargo se encuentran en una etapa intermedia entre artificialismo técnico e inmanente, es decir que ya comienzan a desligar al hombre completamente de la creación de cosas de la naturaleza.

En el taller del mapa mental, los niños tuvieron la oportunidad de dar ideas acerca de cómo dibujar el pensamiento. Así se inicia una discusión en donde surgen diferentes ideas; por ejemplo, Antonia sugirió representar el pensamiento con una cabeza, Martín con un emoticón y Sergio con un signo de interrogación con manos, pero Antonia intervino de nuevo y dio la idea de representarlo con una nube, con lo cual todos estuvieron de acuerdo.

Luego, decidieron ponerle ojos, boca, brazos y piernas y darle un nombre el cual fue “Mr. Think”. Después, Sergio propuso dibujarle una corbata, Diego, un maletín y Antonia completó la idea al decir que el maletín debería ser transparente y contener las cosas más importantes del pensamiento, a lo cual Sergio agregó que se deberían incluir unos signos de interrogación y un bombillo. Según ellos, el pensamiento debe ser grande e inteligente, la nube la utilizaron porque esa es la manera en la cual es representada en las historietas.

**Profesora:** ¿Por qué el pensamiento lo dibujaron con una nube y con un bombillo? Juan Daniel

**Juan Daniel:** Lo dibujamos con una nube porque es a veces lo que un niño piensa y... la nube también piensa, entonces con el bombillo tiene una idea.

**Profesora:** Ustedes creen que las nubes piensan como piensan los niños?

**Niños:** no, no

**Antonia:** Las nubes pueden llegar a representar algo como el pensamiento...una parte del pensamiento.

**Martín:** es que en las historietas siempre aparece una nubecita y aparece cuando uno piensa.

**Profesora:** Ah ya, es la representación, pero no significa que el pensamiento sea así, sino que es la representación.

**Antonia:** Exacto.

**Profesora:** Ok, porque el bombillo?

**Sergio:** Porque muchas veces digamos, el bombillo simboliza como una idea, entonces tienes el bombillo prendido para pensar.

**Antonia:** el bombillo representa que piensa mucho, que tiene muchas ideas.

(Taller No 4, mapa mental)

Tal como Vygotski y Bruner sostienen, es aquí en donde se ve una influencia, de los medios de comunicación, a través de historietas ellos han visto cómo cuando alguien piensa algo se representa con una nube que sale de la cabeza y el bombillo se refiere a todas las ideas y pensamientos que tenemos.



Representación del pensamiento (mapa mental)

Los niños dedicaron otra parte del mapa mental, para darle características físicas. Es así como Antonia dice que es grande, Juan Diego exclama “abstracto”, Antonia vuelve a intervenir y dice que es inteligente y que debe tener varios colores. Después de haber expresado diferentes ideas, los niños representaron el pensamiento con una bolita, un corazón, una figura amorfa, una un poco desdibujada de color amarillo y una bola con gafas y una sonrisa grande. Su explicación fue que los seres humanos presentamos diferentes comportamientos. Antonia indica que “a veces nos queremos, o nos da mucha rabia, a veces estamos super alegres”. Sin embargo se puede evidenciar un poco de conflicto al explicar, debido a los límites del lenguaje y a la dificultad del tema:

**Profesora:** ¿o sea que el pensamiento tiene muchas maneras de ser, muchas formas?

**Antonia:** sí

**Profesora:** ¿porqué?

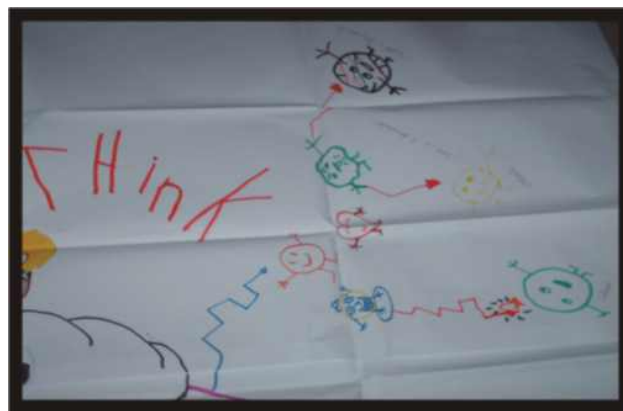
**Antonia:** Porque como lo decíamos es una personita chiquita, pero que también siente... que también se da cuenta de las cosas.

**Profesora:** A ver ayudemos a Antonia a ampliar esta respuesta, Porque el pensamiento tiene muchas formas, porque no solo tiene una forma?, Laura.

**Laura Manuela:** porque pues, sí, también tiene sentimientos y cuando tú piensas él como que también te ayuda...

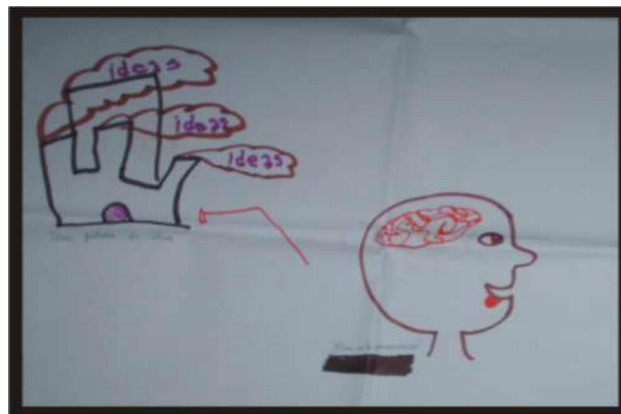
(Taller No 4, mapa mental)

Según explican, los colores se deben a que el pensamiento cambia de acuerdo a lo que se piensa, y le pusieron las gafas al pensamiento para representar la inteligencia, Antonia dice: “...y este de acá es como mucha inteligencia”, lo cual indica también influencia de algunos prototipos sociales. El corazón, explica Manuela es porque el pensamiento también contiene los sentimientos y finalmente la forma amarilla es para representar lo abstracto, Sergio comenta respecto a esta idea: “el pensamiento sí se nota, o sea uno ve que alguien está concentrado pensando, pero uno no ve... un mechito ahí cuando está pensando” y Juan Daniel complementa la opinión de Sergio al decir que el pensamiento es abstracto porque no se ve pero está presente cuando se está realizando una actividad, como un examen. Los niños tienen claro que el pensamiento no se ve no tiene forma pero se exterioriza a partir del comportamiento, las emociones, etc. explican lo abstracto con ideas y relaciones abstractas. Esto quiere decir que ya superaron lo concreto, de acuerdo a lo expuesto por Piaget.



¿Cómo es el pensamiento? (mapa mental)

Por último, los niños definen el pensamiento utilizando una metáfora y lo comparan con una fábrica. Es una fábrica porque produce ideas, al respecto Antonia dice que “a uno le dan una pregunta y después tu pensamiento va al cerebro y el cerebro es como la fábrica que esta ahí y el busca muchas ideas, como irse a muchas páginas de internet para buscar una respuesta” (Taller No 4, mapa mental). Sergio continúa la idea y considera que la harina es como los problemas que se nos presentan, los ingredientes son las ideas que se tienen, estos se revuelven y al final resulta una galleta que sería como la respuesta o solución. En este punto los niños han utilizado la metáfora de la fábrica para poder explicar la manera como el pensamiento procesa la información. Ellos consideran que hay un procesamiento de la información que inicia con un problema, después se recoge toda la información que se recibe y que ya se tiene y se da una solución. Los niños describen el pensamiento en términos de proceso, además problematizan sus ideas y buscan soluciones, todo esto son procesos de pensamiento crítico que consideramos se da por la formación, sus habilidades y el trabajo en equipo.



¿Qué es el pensamiento? (mapa mental)



Responder a la pregunta ¿cómo es el pensamiento? permitió que los niños expusieran las características generales que le dan al pensamiento; las cuales, tuvieron relación con la forma, tamaño y color de los objetos físicos del mundo y los gustos e intereses propios. Por lo tanto, los niños pudieron hablar de algo abstracto utilizando sus gustos y experiencias. Entonces el hecho de que lo hayan descrito físicamente no significa que no lo puedan abstraer. En síntesis, los niños ya pueden definir y describir, sin tener contacto directo con lo que describen; es decir, ya se acercan a un proceso de abstracción por medio de la combinación de la experiencia, las emociones y la imaginación.

#### **4.1.3 Conciencia, acción e identidad**

*“Érase una vez un país que era muy perezoso. La gente no trabajaba... no solucionaban ni creaban nada. Un día nació un niño llamado Penonio hijo de padres de otro país. Él era fuerte e inteligente e hizo unas pregunta que nadie de ese país pudo resolver...”(Sergio, el origen del pensamiento)*

Popularmente hablar de conciencia es referirse a la moral que diferencia lo bueno de lo malo, en muchos casos y marcados por la religión, conciencia aparece como el alma o espíritu que habita en nuestro cuerpo y nos permite la vida. Desde otras posturas, la conciencia se ha convertido en lo que nos diferencia de los animales. A su vez, la psicología también ha intentado explorar el problema de la conciencia como causa determinante de la acción del individuo y buscando su relación con la razón.

Indagando por las representaciones que los niños hacen del pensamiento, encontramos la relación entre conciencia y pensamiento, que fue entendida desde la acción consciente

sobre el mundo exterior, entendiéndolo como una dimensión básica de la vida, ya que no existe ninguna acción humana que no este apoyada en el pensamiento. Es importante, revisar los significados que los niños le dieron a la palabra conciencia, definiéndola como una característica esencial del pensamiento que permite diferenciar lo bueno de lo malo, pero, trascendiendo la idea del deber ser a una re-significación propia de lo correcto e incorrecto. Además, mirar la relación conciencia - pensamiento exige hablar del pensamiento como identidad, desde la noción de vida y personalidad de cada uno.

Al iniciar la comunidad de indagación, se les expone a los niños el problema de un personaje ficticio llamado Curiosidad a quien se le pierde el pensamiento. Entre el desconcierto y asombro de todos, Martín no ve esto como lógico y exclama: “cómo es que se le pierde el pensamiento...” (Martín, taller No 1, comunidad de indagación). Lo anterior, muestra que los niños relacionan pensamiento y vida, pues el pensamiento es inherente a la persona, no puede existir alguien que no tenga pensamiento y por tanto, es imposible que el pensamiento de una persona se pueda perder.

En los preguntarios que realizaron cada niño para encontrar el pensamiento de Curiosidad, entre las muchas preguntas, Juan Daniel le realizó a sus compañeros dos preguntas que muestran nuevamente la relación pensamiento – conciencia entendiendo esta última como vida. ¿Cómo sabes que perdiste a tu pensamiento? y ¿Qué sentiste cuando se escapó? ¿Sí se escapó? muestran la preocupación de Juan Daniel por entender que alguien pueda vivir o existir sin pensamiento. Los niños coincidieron en que no es posible que esto

sucedan, pues ni siquiera se podría saber ni sentir que se fue, en el momento que el pensamiento se va se pierde la razón, la conciencia y por ende la vida. Por esta razón, Laura Manuela respondió: “yo pienso que no se puede escapar pero si pasaría yo me sentiría triste porque ya no vuelvo a pensar, ya no razono la pregunta ni la respuesta, ni siquiera sabría que estoy diciendo en este momento”, Antonia complementó: “yo creo que no se puede escapar pero que si llegara a pasar eso, yo no sentiría nada porque como ya no tengo el pensamiento ya no pienso ni siquiera lo que siento, entonces me quedo ¡como!...” Y Martín concluyó: “a mi no se me puede perder el pensamiento pero si se me pierde entonces... (se ríe) has de cuenta Walter )profesor de matematicas) me pregunta cuanto es 10 por 10 entonces yo digo diez por diez es, se me sale el pensamiento y yo (gesto)... siento un vacío legal...” (Taller No 1, comunidad de indagación).

La vida entonces, se puede definir a partir de esa relación entre conciencia y pensamiento, donde el movimiento propio y la actividad diferencian lo vivo de lo no vivo, ya no desde una explicación mágica de las cosas, sino desde la utilización de la idea de “conciencia” como explicación de la acción a partir de la presencia permanente del pensamiento en toda actividad propia. Por ejemplo, cuando los niños en la discusión previa a escribir los cuentos, se les preguntó sí en la clase de danzas se necesitaría el pensamiento, ellos respondieron que sí. Pues debían tener mucha concentración en lo que estaban haciendo en la clase, además porque al final se les pedía una bitácora en la que tendrían que escribir lo que hicieron durante la clase. Es evidente cómo el pensamiento es necesario para toda actividad vital que se tenga.

Entonces, la conciencia se concibe como vida, basando en esta hipótesis en la idea de acción o según Piaget (2001) del movimiento. Por tanto, para definir qué está vivo, los niños empiezan a descifrar entre el movimiento por reflejo y espontáneo y la acción intencionada que necesita del pensamiento, aunque muchas veces este no se perciba. Por ejemplo, cuando Sergio dice: “digamos ahorita, como cuando yo explico yo hago como así las manos (moviendo las manos) para expresarme porque mi pensamiento me está como diciendo que me exprese” se ve una conexión entre las partes del cuerpo y su pensamiento que él explica “tú piensas o digamos, tú piensas en mover la mano... y la muevo... así sea un momento, un...un...una milésima, has usado el pensamiento” (Taller No 3, dibujando el pensamiento).

La existencia de la conciencia en el ser humano se basa para los niños en la explicación de la actividad humana, cuyo efecto es visible en el exterior pero proviene del interior de cada uno. Así, al ser “seres vivos”, la acción está provista de conciencia pues para el niño toda actividad es intencional y consciente (Piaget, 2001), como lo expresa Laura Manuela: “...es que es que tu le dices al pensamiento que le diga al cerebro que digamos que mueva el brazo y el cerebro controla el brazo, o sea el cerebro le dice que mueva el brazo...” (Taller No 4, mapa mental).

Por lo tanto, brazos, dedos, piernas y pies, se mueven en determinada actividad gracias a la acción del pensamiento quien dirige y organiza esta acción por decisión propia.

Esto es importante, en la medida que los niños especifican que la función que cumple el pensamiento más que dar movimiento, es para dirigirlo, ósea planifica y controlar la acción, entrelazando aquí intencionalidad y razón. Por esto, cuando a Martín se le preguntaba por si podía pensar cuando se movía o debía estar quieto, el respondió: “Yo me puedo mover claro, cuando estoy jugando futbol tengo que pensar “corre y quítate de todos”, por eso me tengo que mover mucho... Mmm...no podría dejar de pensar porque o si no me quedo en una parte, me quedo en coma” (Taller No 3, dibujando el pensamiento). Lo anterior, fue un ejemplo más de que el pensamiento es relacionado a toda actividad cotidiana pero no en la realización física sino en lo que implica mentalmente realizar una actividad física es decir planear estrategias, organizar, analizar, etc.

De la misma manera, Manuela responde: “...o sea, si me dicen que si voy a jugar a las escondidas y yo digo que si, pues el actúa buscando dónde me puedo esconder o cómo puedo encontrar a las personas” (Taller No 1, comunidad de indagación). Es decir, toda acción necesita del pensamiento, por lo tanto el movimiento propio es explicado gracias a la conciencia del pensamiento, que les permite decidir, sentir y tener conciencia de su acción o movimiento en el mundo exterior:

**Profesora:** bueno yo les tengo una pregunta a todos: ¿uno controla esa maquina o esa maquina lo controla a uno? ¿Que decisión toman? ¿Uno controla el cerebro o el cerebro lo controla a uno?

**Sergio:** yo digo que también tú controlas el cerebro, o sea cuando tú decides pensar

**Profesora:** a o sea uno toma la decisión

**Sergio:** no es que el cerebro te dice 2x2 en ciencias naturales, no, tu le dices cuando quieres que te de esa respuesta.

**Profesora:** entonces en ese sentido, uno lo controla a él

**Diego:** eh...pues yo creo que... el cerebro, pues yo quiero mover el brazo...o quiero decir no y yo le mando la orden al pensamiento y el mira...esta bueno que haga eso o no y entonces luego ahí si le manda la orden a uno

**Profesora:** mmm o sea que es como reciproco, yo le mando a él y él también me manda a mi.

**Juan Daniel:** pues yo creo que uno tiene que comenzar que el cerebro mueva el brazo, porque si uno dice voy a mover el brazo, uno esta mandando al cerebro porque el cerebro es el que maneja al cuerpo, uno es el que dice.

(Taller No 4, mapa mental)

Asimismo, el pensamiento tiene muchas funciones, controla las ideas y a su vez los movimientos corporales. A esto se llegó después de que los niños analizaron para qué sirve el pensamiento. Diego, por ejemplo, preguntaba a sus amigos si el pensamiento se habría ido porque curiosidad no lo utilizaba para nada; a lo que Sergio responde que: "...el pensamiento se utiliza en la jornada del día, nunca se aburre y no solo se utiliza para dar buenas razones o preguntar, sino que en realidad se utiliza para hacer muchas cosas..."

(Taller No 1, comunidad de indagación).

Toda actividad entonces, necesita del pensamiento previo y esto es denominado por los niños como concentración, que es entendida como la actividad consciente. La conciencia permite estar pensando en lo que se está haciendo y entender y planear ésta actividad para poderla realizar y sobre todo realizarla bien. Por ejemplo, cuando Antonia describía el dibujo que realizó sobre el pensamiento explicó en la parte que ella dibujo como “a veces” es cuando el pensamiento participa en las actividades que ella más disfruta o más le gusta hacer, así el “a veces” significaba la participación del pensamiento en sus actividades favoritas como el ballet, estar con los papás, etc.



Cuando se le pregunta a Antonia cómo hace para que el pensamiento este presente en esas actividades, ella responde: “Pues concentrándome siempre en lo que, de lo que se está tratando esa actividad, porque por ejemplo si estoy en ballet y si sigo pensando en ciencias naturales como que me desconcentro y se me olvida lo que pasa en ballet, yo creo que el pensamiento tiene como estas figuritas, como una memoria...” (Taller No 3, dibujando el pensamiento). Lo anterior, muestra como en todas las actividades cotidianas el pensamiento esta presente pues todas las actividades en el mundo necesitan para los niños de una concentración, etc., que les permite realizar físicamente la actividad.

Otro ejemplo es cuando Sergio nos habla que el pensamiento hace lo mismo que el hace y que debe estar en lo que él ésta porque "...cuando tú haces...como cuando tú funcionas, el pensamiento tiene que estar diciendo digamos cuando tú estás cantando digamos sigue así la melodía y así sigue la melodía de la canción" (Taller No 3, dibujando el pensamiento). La tendencia a caracterizar el pensamiento como un instrumento que controla y esta presente permanentemente en toda actividad permite hablar de la misma como un sistema de transformación del medio o mediación, es decir, el pensamiento aunque privado e interno causa un efecto en la realidad y en la cabeza, cuando se exterioriza en la acción o en las palabras causa un efecto y transforma el objeto conocido, lo vuelve más abstracto: "Hay pensamientos que se me quedan...dentro de mi, pero hay pensamientos que si como se vuelven reales" (Laura Manuela, taller No 3, dibujando el pensamiento).

El pensamiento por tanto, tiene un efecto en la realidad cuando ellos lo expresan a través del lenguaje o realizan una acción sobre el mundo, por ejemplo, Juan Daniel aclara que el pensamiento es algo privado e interno que se exterioriza por medio de la acción o el lenguaje, así, ellos pueden pensar en algo aunque no ocurra necesariamente, es decir el pensamiento puede existir aunque no se ve directamente reflejado en su realidad: "A veces cuando yo imagino que...voy a jugar futbol en el descanso, que alguien trajo un balón, puede que pase, pero a veces no pasa" (Juan Daniel, taller No 3, dibujando el pensamiento).

Así, a partir de la actividad, los niños elaboran representaciones del mundo que les



permite ir adquiriendo la noción de “conciencia”, donde el pensamiento empieza a dejar de ser algo mágico a ser un instrumento para construir tanto el mundo interno como el mundo externo. Sergio en su cuento al cuál llamó “El origen del país del pensamiento”, relató cómo en un país perezoso, que no trabajaba ni creaba nada, nació un niño llamado *penonio* quien ayudo a resolver problemas de contaminación pensando mucho y los demás habitantes del país al ver esto se animaron a ayudarlo utilizando el pensamiento. Aquí, Sergio a partir de la fantasía e imaginación, logró transformar un país utilizando el pensamiento para resolver los problemas. El narra en su cuento como después de un mes, este país logro tener la mejor fauna y flora del universo, se inventaron formas de hacer combustible sin contaminar y comenzaron a realizar preguntas interesantes dejando la pereza a un lado. Al finalizar, Sergio concluye su cuento de la siguiente manera: “y se volvieron con unas cabezotas gigantes y llamaron su país el país del pensamiento” (Taller No 2, cuento del pensamiento).

Siguiendo a Bruner, cuando el niño actúa sobre el mundo, asume el control de su actividad. Por esta razón, la educación es fundamental en la formación de una autoconciencia que le permita al niño dar explicaciones argumentadas desde la razón y la consiente diferenciación de lo físico y psicológico, suprimiendo tipos de pensamiento que promueven una causalidad mágica hacia las cosas (Bruner, J, 1984, p. 155). Por tal motivo, consideramos importante mencionar nuevamente que los participantes de esta investigación poseen un contexto de escolarización particular, entre los mencionados en el capítulo anterior, se encuentra uno importante para entender esta categoría. Los niños tienen una

educación que busca formar en valores, pero generando sentido y significado propio, a partir de los principios pedagógicos del colegio regido por la doctrina de La Compañía de Jesús y que se basa en la propuesta pedagógica Ignaciana. Lo anterior, se vio reflejado en la caracterización que ellos hicieron del pensamiento, siguiendo a Bruner, debe ser entendida en su contexto y específicamente en su contexto escolar que indiscutiblemente influye en los significados y sentidos que ellos le otorgan a sus representaciones. Es curioso saber que aunque ellos tienen en su currículo filosofía para niños, cuando hablan sobre el pensamiento no se refirieron únicamente a esta área, a diferencia de lo que consideramos al principio de la investigación, los niños recurrieron con mayor frecuencia a otras áreas como danza, matemática y ciencias, para ejemplificar o hablar del pensamiento, evidenciando su experiencia sobre este tema, en las actividades que desarrollan en el aula de clase y en las diferentes asignaturas. Por ejemplo, en la comunidad de indagación cuando Manuela pregunta: “¿Qué le gusta hacer a tu pensamiento?” Antonia responde: “A él le gusta bailar, en especial el ballet” y Sergio complementa: “A mi pensamiento le gusta mucho multiplicar, sumar, restar y dividir”. Así, a sus pensamientos les gustaba bailar, cantar, pero a ninguno filosofar (Taller No 1, comunidad de indagación).

Por lo tanto, los niños experimentan, utilizan y piensan en el pensamiento en su contexto escolar, por esto no se puede desconocer la marcada influencia que éste genera en el contenido de sus representaciones. Teniendo en cuenta lo anterior, cuando los niños hablaron del pensamiento lo relacionaron con una conciencia moral que les dice que es lo bueno y lo malo. En este caso, Antonia utiliza el pensamiento cuando toma conciencia y

reflexiona de las acciones que hace: “...es como ser autónoma de lo que uno hace...es, es tomar conciencia es como decir... eh...pensar será que lo que yo estoy haciendo es bueno o malo...” (Taller No 1, comunidad de indagación). La conciencia, en el caso de Antonia, se relaciona con lo bueno y lo malo, sin embargo le introduce un componente importante que es la autonomía y la acción, tomar conciencia es reflexionar sobre su propia acción, por lo tanto el pensamiento tiene influencia en la acción sobre el mundo y por esto es importante reflexionar sobre el mismo para no cometer errores.

Entonces, hay una inclinación a otorgarle al pensamiento una función de acción moral, percibiéndolo como un super-yo que vive dentro de ellos y les ayuda a diferenciar lo bueno de lo malo. Así, los niños tendrían hablar del pensamiento como si fuera otro yo y le daban las características propias del ser humano, inteligencia, sentimientos y vida propia. Por esto, cuando se retomaron las preguntas que más le gusto antes de iniciar el cuento del pensamiento, Juan Daniel recordó la preguntó que había realizado Laura Manuel: “¿A dónde le gusta ir a tu pensamiento?” (Taller No 2, cuento del pensamiento). Los niños discutieron por los sentimientos y gustos del pensamiento que iban íntimamente relacionados con su identidad, pero se referían a él como si fuera algo aparte a cada uno, como dice Antonia: “yo creo que es como una...otra personita y tiene sentimientos” (Taller No 2, cuento del pensamiento). Pero esta otra persona no es externa a ellos, es una voz interior, un otro yo que vive en su interior.

Por ejemplo el dibujo que realizo Laura Manuela sobre el pensamiento fue una niña,

cuando describió su dibujo explicó: “Mi pensamiento, es como una niña interior mía, una bolita” y cuando se le preguntó si tenía voz ella respondió: “Si...pero no está todo el tiempo hablando, sino me está es ayudando cuando yo no la estoy usando y pues cuando necesito que me ayude a responder algo, eh...el me habla” (Taller No 3, dibujando el pensamiento).



En el mapa mental, los niños realizaron y simbolizaron como una de las preguntas centrales “¿para qué sirve o qué hace el pensamiento?”. Esto sirvió para mirar en ellos una característica que le otorgan al pensamiento y que muestra la clara relación entre pensamiento y conciencia como otro yo que les permite diferenciar lo bueno de lo malo. Así lo describió Martín: “digamos un angelito en el hombro y un diablito, entonces digamos estamos en una situación donde eh... a ver destruir la pared o no, entonces el angelito le dice no, no, no y el diablito sí destrúyela! Es claro entonces, como la conciencia más que un alma o espíritu del bien, es otro yo que le dice que hacer y no hacer.

Cabe aclarar, que ésta idea de moral no es entendida por los niños únicamente como lo correctamente bueno, sino desde la reflexión y la búsqueda por la inteligencia que los

hace ser buenos por sí mismos y no para satisfacer a nadie, es decir, desde la construcción de significados propios. El tipo de escolarización que reciben, forma en los niños esta moral basada en la reflexión y autoconciencia que se expresa a partir de la noción de “buenas razones” e “ideas profundas” para diferenciar lo bueno de lo malo. Se ve aquí, una transformación de la regulación externa o condicionamientos externos por una regulación interna que se da por los significados que constituyen la conciencia misma. Así, cuando los niños hablan de pensamiento hay una inclinación a relacionarlo con la conciencia desde una moral basada en un pensamiento reflexivo, es decir, en la medida que más se piense mejor será y esto se da en lo más profundo, pues entre más interno sea el pensamiento, también es más consciente, o como comenta Juan Daniel cuando se le preguntó que quería decir con ideas profundas: “Que uno lo saca de adentro porque lo piensa muy bien” (Taller No 1, comunidad de indagación). Otro ejemplo es cuando Sergio habla de buenas razones y las explica de la siguiente manera: “Yo diría que buenas razones es como explicar bien tu respuesta, no decir... O porqué SI o porque NO” (Taller No 1, Comunidad de indagación).

El pensamiento surge entonces de las “buenas razones”, por esto, cuando a Juan Daniel en la entrevista sobre su dibujo del pensamiento se le pregunta ¿Cómo obtienes el pensamiento? él respondió: “El pensamiento se obtiene cuando uno piensa bien, cuando uno piensa cosas buenas, uno es bueno, cuando uno eh... se revela y dice que yo soy...” (Taller No 3, dibujando el pensamiento).

Es importante hacer la salvedad, que cuando los niños hablan de buenas razones e

ideas profundas, no están repitiendo un concepto instruido, aunque han sido educados bajo este enfoque, los niños demuestran la re-contextualización de los significados que han hecho de los mismos en sus argumentaciones y en el dialogo que realizan entre ellos cuando se preguntan sobre el pensamiento. Entre sus muchas discusiones, que nacen de sus propias inquietudes, se reflexiono sobre la función y los procesos del pensamiento como conocer el mundo y, hablando de conciencia, determinar lo que esta bien y lo que esta mal. Por ejemplo, los niños utilizaron palabras como dudar, verificar, comprobar, etc. Lo anterior, permitió interpretar la noción que daban de conciencia desde la relación entre la razón y los sentidos.

Así, los niños describieron el proceso del pensamiento en relación con la conciencia a partir de dos acciones claras: “Nosotros pensamos profundizando y verificando la pregunta” (Juan Daniel, cuento del pensamiento). Por un lado profundizar significa reflexionar bien sobre una idea hasta que se alcanza su comprensión total es decir su propio sentido y significado. Y en la verificación se refieren a la razón como elemento fundamental en la conciencia que permite comprobar lo que esta correcto e incorrecto o como dice Juan Daniel: “verificar es volver a revisar que la idea esté bien o la pregunta, también la razón” (Taller No 3, cuento del pensamiento).

La conciencia vista desde el problema de la razón es identificable en los niños cuando ya logran distinguir entre lo material o la experimentación directa y la verificación abstracta que se hace a partir del pensamiento, es decir pueden comprobar y verificar tanto lo que

ven como lo que no pueden ver: “pues iba a decir que verificar también es como tener claro las cosas que uno está pensando mmm... no siempre son materiales sino lo que uno esta pensando también” (Taller No 2, cuento del pensamiento).

Aunque aún los niños no tienen conceptos y no pueden abstraer totalmente, si demuestran que pueden pensar en cosas abstractas aunque no tengan una experiencia directa y material, por ejemplo, pueden pensar en el pensamiento y hablar de él, aunque nunca lo hayan visto o tocado. Previo a escribir los cuentos, los niños aclararon la idea de abstracción comparando al pensamiento con el aire, aquí Sergio expone: “quiere decir como que uno no los ve, pero como se puede decir, por ejemplo, el aire es abstracto, no se ve pero lo sentimos” (Taller No 2, cuento del pensamiento).

Esto muestra, aunque en una etapa inicial, como ellos ya poseen una capacidad para identificar lo real concreto de lo abstracto construido mentalmente, así aunque no utilizan sus cinco sentidos para tener una experiencia con el pensamiento, si hablan de sentirlo, es decir la verificación no se da únicamente por los sentidos y objetos del mundo, el pensamiento también es un instrumento de verificación que por medio de la razón permite comprobar lo abstracto.

Por consiguiente, verificar para Diego es “ver si todo está bien”, y para ver si todo está bien, Laura Manuela menciona “el razonamiento” y Sergio complementa: “para ver si todo esta bien tu usas tu mente, y te dicen tú cómo observas la idea y digamos...tu la

ordenas primero entonces ahí tu la escuchas en tu mente y ves si está ordenada o no está ordenada”. Martín agrega un aspecto interesante y es la duda: “digamos un amigo dice una idea o pregunta. Entonces yo dudo para poder verificar esa idea o pregunta... entonces luego le corrijo” (Taller No 1, comunidad de indagación). Lo anterior muestra una noción de conciencia basada en la reflexión, verificación y en la duda de lo que reciben de su exterior y hasta de su propio razonamiento, lo cual muestra como los niños ya intentan ir más allá de una simple copia o reflejo de su realidad.

Cuando se habla de unos significados propios que cada uno construye y con los cuales estructura la conciencia nos remite a hablar de identidad, un dilema que durante las pruebas fue discutido entre los niños. La mirada de la conciencia desde la identidad permitió develar la posición que le dan al pensamiento como elemento característico e identificativo de una persona, el pensamiento se convierte en el factor que los hace ser ellos mismos. Durante las sesiones y discusiones en grupo, muchas veces los niños coincidían en muchas respuestas o puntos de vista, esto les generó inquietudes al respecto y los llevó a resolver el problema de la coincidencia de pensamiento y la mirada del pensamiento como el elemento de cada uno que los hace ser diferentes de los demás, es decir los identifica.

Así, cuando Juan Daniel discutía con Antonia porque ella respondía con anticipación lo que él quería expresar, afirmo en un principio que le robaban el pensamiento, Laura Manuela explico “...el pensamiento de las personas es único y especial...que alguien lo puede tener, algunas cosas en común pero no se lo puede robar...porque es de uno...es



especial para uno y es único para uno” (Taller No 1, comunidad de indagación). Se observa una clara relación entre conciencia vista como identidad y pensamiento lo cual se refleja en la explicación que Antonia le hace a Juan Daniel a partir de su reclamo: “yo creo que no es tanto que yo le quite el pensamiento a Juan Daniel... el pensamiento cuando yo le doy la pregunta el ya tiene muchas respuestas y yo trato de escoger la que me parezca mejor para esa pregunta. Por ejemplo, Juan Daniel es parecido a mi en el pensamiento pero no es igualito, entonces como somos parecidos, podemos responder lo mismo” (Taller No 2, cuento del pensamiento). Por lo tanto, los niños, a partir de sus discusiones y reflexiones sobre la simple idea de pensar parecido o igual a otra persona, los llevo a considerar que el pensamiento es propio, los identifica y los hace únicos en el mundo.

Por ejemplo, cuando describían el pensamiento, los niños tendían a darle características propias de sus gustos e intereses como en el caso de Laura Manuela quien describe que su pensamiento es rosado ya que es su color favorito (Taller No 1, comunidad de indagación). El pensamiento toma la forma de su personalidad y hasta de las emociones del momento, así, cuando los niños tuvieron que simbolizar la pregunta ¿Cómo es el pensamiento? en el mapa mental, dibujaron varios pensamientos en forma de bolita, corazón, cara triste, cara brava, etc. Antonia explicó que el pensamiento tiene muchas maneras de ser y muchas formas porque: “a veces nosotros nos comportamos así, a veces nos queremos, o nos da mucha rabia, a veces estamos súper alegres... y este de acá es como mucha inteligencia” (Taller No 4, mapa mental). Por consiguiente, en la descripción del pensamiento se muestra la referencia a identidad que realizan los niños al considerar que el

pensamiento toma la forma de lo que las personas expresan, cómo son y cómo se comportan. Esto es lo que ellos ven del pensamiento exteriormente, lo que experimentan a través de los otros y de ellos mismos.

Por consiguiente, cuando los niños utilizan la palabra conciencia o se remiten a ella para hablar del pensamiento, hay una relación fuerte entre conciencia e identidad donde el pensamiento entra a jugar un papel fundamental como instrumento para conocer esta conciencia. Así, Martín expresa: “a mi pensamiento le gusta... conocer...eh, las conciencias de los demás” y cuando se le pide que aclare que quiere decir con las conciencias o porque se remite a esto para hablar del pensamiento, él responde: “La conciencia del ser humano... por ejemplo, cuando el pensamiento entra por la oreja o por donde sea y donde esté mi conciencia, él la busca” (Taller No 1, comunidad de indagación). La conciencia empieza a tomar forma de identidad, es decir las personalidades de cada quien, y el pensamiento es caracterizado como el instrumento que permite conocer a los otros y conocerse a si mismo.

Martín permite pensar en la idea de Vygotski citado en Wertsch (1982), quien afirma que la conciencia es el resultado de la relación social con otros, es decir que la conciencia de si mismo, se basa en el reconocimiento de la conciencia del otro, así somos con nosotros como los demás son con nosotros. Por lo tanto en la interacción social, en el reconocimiento del otro, de su forma de pensar y de su conciencia, se inicia un proceso de reconocimiento propio y de estructuración de una autoconciencia.

#### 4.1.4 Lenguaje, habla interna y simbolización

*“...Cuando llegaron Walter se metió a Internet y buscó ¿Por qué el mundo del pensamiento esta al revés... pero no solo era este mundo al revés, también era de pensadores porque se necesita mucho pensamiento para hacer todo al revés”  
(Martín, El viaje al mundo al revés).*

Para indagar sobre el pensamiento infantil fue necesario mirar la relación lenguaje y pensamiento, que desde distintas disciplinas ha sido una discusión presente, cayendo en radicalismos entre idealistas y mecanicistas donde, o no se contemplaba la relación entre pensamiento y lenguaje o eran dogmáticos en considerar que el lenguaje se convertía en el mismo pensamiento. Una mirada dialéctica sobre este aspecto, como lo plantea Vygotski, nos permitió abordar el contenido de las representaciones mentales que los niños realizaron sobre el pensamiento. Por lo tanto, nos pareció preciso, mirar los significados que ellos le atribuyen a las palabras con las que caracterizan y hablan del pensamiento, teniendo en cuenta su desarrollo conceptual y su capacidad para generalizar y abstraer. Para esto, fue necesario entender al niño en su etapa de desarrollo, lo cual permitió realizar una interpretación objetiva de sus representaciones, indagando a fondo por las relaciones espontáneas que ellos hicieron entre lenguaje y pensamiento.

Para mirar la relación entre pensamiento y lenguaje, indagamos por la función que los niños le dieron al lenguaje. Lo que se observó en primera instancia, fue la función comunicativa que cumple el lenguaje y cómo este se convierte en una representación externa que les permite exteriorizar su pensamiento. Martín por ejemplo, utiliza el lenguaje para exteriorizar sus ideas pues afirma que: “...digamos una tarea de matemáticas, por

ejemplo uno más uno, en vez de decirlo, yo lo pienso “dos”... y luego lo escribo... cuando lo escribo, sale la palabra y cuando no lo escribo la idea se queda en la cabeza... en el pensamiento, lo guardan en unos papelitos...” (Taller No 3, dibujando el pensamiento).

Para los niños entonces, la palabra ya sea oral o escrita, es una representación externa que les permite expresar o exteriorizar lo que piensan internamente, pues al igual que Martín, Sergio describió el proceso del pensamiento haciendo una relación entre lo interno y lo externo cuando explica en el taller del cuento del pensamiento que los hombrecitos que se encuentran en su cabeza reciben la información, la procesa y la transmiten a partir de las palabras y acciones.

De la misma manera, Juan Daniel relaciona pensamiento y lenguaje cuando considera que “pensar es revelarse” (Taller No 3, dibujando el pensamiento). Esta relación que hace la sustentó sobre la base que en las palabras externas se encuentran representadas las ideas, por esto Juan Daniel dice: “...uno piensa las ideas y las dice si quiere... a veces pensar es revelarse, porque...en un examen... por ejemplo yo pienso el resultado y digo...el resultado, y cuando...eh...es escrito yo no lo puedo revelar, bueno lo revelo pero en la hoja y a la profesora, pero yo nunca le revelo a mis compañeros...”, cuando se le pregunta que es revelarse él responde: “Revelarse es mostrar, decir...” (Taller No 3, dibujando el pensamiento). Las palabras se convierten para Juan Daniel en la representación externa del pensamiento y así los relaciona sin reducir el uno al otro, pues cuando se le pregunta si puede pensar sin palabras, él responde que si porque en su interior ocurren pensamientos

sin manifestarse en el exterior.

Los niños, ya empiezan a tejer relaciones donde el lenguaje es expresión del pensamiento, pero al mismo tiempo éste último es un elemento necesario para organizar y planear las palabras. Aunque Juan Daniel afirma que se puede hablar sin pensar, según él no debe hacerse: "...si uno no piensa por ejemplo le...sale lo que no quiere o...lo que piensa primero, pero no lo piensa bien, no lo modifica...la idea, entonces sale cualquier bobada o cualquier cosa..." (Taller No 3, dibujando el pensamiento). Los niños por tanto, no dudaron en afirmar que el pensamiento servía para expresar las palabras.

Siguiendo con Piaget, se observó el interés de los niños por convencer a los otros y argumentar sus respuestas, tratando de develar relaciones lógicas en sus respuestas aunque aún no alcanzan a generalizar totalmente. Entonces, consideran que para hablar hay que pensar, en este aspecto y siguiendo a Bruner, el tipo de escolarización que reciben cumple un papel determinante en la formación de un pensamiento crítico y analítico. La idea de pensar antes de hablar es re-contextualizada por los niños, quienes creen que si se habla sin pensar solo se dirían incoherencias o falacias. Por esto, para ellos se ha vuelto importante y necesario dar buenas razones, que ellos definen como: "las buenas razones son que tú das una respuesta coherente con la pregunta, y que te dé una razón a la pregunta" (Taller No 1, comunidad de indagación). Sergio complementa: "Yo diría que buenas razones es como explicar bien tu respuesta. No decir... O porqué SI o porque NO" (Taller No 1, comunidad de indagación).

De acuerdo con Piaget, los niños superan la noción de egocentrismo y realismo, pues ellos ya tienen claro que no piensan con la boca, es decir que hablar no significa pensar, pero que para hablar hay que reflexionar primero. Por ejemplo, cuando se les pregunta que entienden por pensamiento cuidadoso, término que utilizan frecuentemente en parte aprendido en el colegio, Juan Daniel responde: "...que uno lo analiza antes de decirlo porque puede ser que no sea cierto, uno tiene que ver todas las partes de su pensamiento" (Taller No 1, comunidad de indagación) y analizar lo expresa Sergio como: "tú tienes una idea pero no la dices así como te salga sino la ordenas..." (Taller No 1, comunidad de indagación). Aquí los niños hablan de la organización del pensamiento para expresarlo con el lenguaje, esto muestra que ya no tienen un pensamiento inmediato sino que hay una plena organización y reflexión. Lo que empieza a mostrar que la relación pensamiento – lenguaje no se da unidireccional sino complementaria, para hablar se tiene que pensar, pero este pensamiento se da en palabras internas.

Se notó que los niños ya superan la función puramente comunicativa del lenguaje y aún sin la claridad conceptual, ya empiezan atribuirle otras funciones más cognitivas al lenguaje. En la relación pensamiento y lenguaje que ellos construyen, el pensamiento posee voz y les ayuda a planear, organizar y analizar las palabras como lo expone Diego: "pensar para hablar es ponerle lógica a las palabras" y lógica para Diego es "ordenar unas cosas y ponerlas...y ordenarlas bien y luego decirlas y explicarlas" (Taller No 3, dibujando el pensamiento).

Las diferentes metodologías utilizadas, nos permitió ahondar en esta función que le atribuían al pensamiento, encontrando que aunque los niños no alcanzan a relacionar el lenguaje como instrumento del pensamiento si hablan de él como si fuera otro yo con voz, es decir voz interior que se convierte en el control verbal sobre su propia actividad, como lo expuso Sergio:

“uno siempre utiliza el pensamiento porque uno lo puede utilizar digamos en los descansos uno dice que juego jugamos o haciendo digamos un dibujo en clase de artes, eh como lo hago, entonces no es solo, o sea uno no utiliza el pensamiento solo para preguntar y dar buenas razones sino para la jornada del día” (Taller No 1, comunidad de indagación).

Sergio destaca que el pensamiento se utiliza cotidianamente, pero la función que le atribuye es la de planear y orientar cualquier actividad. Es decir, siempre hay una planeación previa, interna y en silencio a cualquier actividad que se hace, por lo cual representan el pensamiento como esa voz que les ayuda a planear y resolver problemas.

Esta voz interior como instrumento de planeación se reflejó en los diálogos que tuvieron los niños para realizar el mapa mental, el cual tenía para ellos un nivel de dificultad alto y el trabajo en grupo les exigió planear la resolución de la tarea y dialogar para ponerse de acuerdo. Lo anterior, manifestó la utilización del lenguaje para dirigir la actividad, convirtiéndose éste en un instrumento para la resolución de problemas:

**Antonia:** hagamos como una cabeza

**Todos hablan**

**Martín:** un emotición

**Sergio:** un signo de interrogación con manos.

**Antonia:** entonces hagamos una nubecita con las manos afuera y con ojos y las manos afuera y una cabeza abajo

**Martín:** permisito, permisito ¿una nubecita entonces?

**Antonia:** una nubecita

**Martín:** pero como

**Juan Daniel:** a tu que eres un duro eres un duro Martín tu si puedes

**Sergio:** si se puede si se puede!

**Martín:** hay no se rompió la punta

**Juan Daniel:** yo presto, yo acá tengo otro lápiz

**Martín:** nubecita ¡nubecita!

(Taller No 4 mapa mental)

Igualmente, en las tareas que realizaron en solitario como los dibujos del pensamiento, se observó que los niños manifestaban con su postura corporal, que se tomaban un tiempo para pensar antes de dibujar. En este punto mostraron la aparición del lenguaje interior para resolver cualquier tarea.

También en sus respuestas se observó la aparición de monólogos o diálogos consigo



mismos, así Laura Manuela respondiendo a la pregunta si podía pensar sin hablar dijo: “...puedo hablar dentro de mí, con yo misma... a veces hablo como que...que le parece mi respuesta a ver si está de acuerdo o no y si no está de acuerdo, qué me aconsejaría, y pues yo hablo con ella cuando está divertida, qué le gusta hacer para pues yo no solo pensar en lo que me gusta hacer a mi sino también que le gusta hacer a ella...” (Taller No 3, dibujando el pensamiento).

Además, en lo que nos comentaron, también hicieron énfasis en la relación lenguaje-pensamiento desde la función de planeación y reflexión, por ejemplo, Antonia dijo: “...seis por uno, entonces el pensamiento primero piensa, intenta saber y te dice que es lo que haces...” (Taller No 4, mapa mental). Dicha voz que les dice qué hacer, los controla y les permite dar buenas razones. Esto se acerca a lo que Vygotski denomina como lenguaje egocéntrico, pero a diferencia de lo que expone Piaget, este lenguaje aparece en silencio y es el paso al habla interna o pensamiento verbalizado donde el lenguaje se convierte en instrumento del pensamiento.

Que el pensamiento les diga qué hacer no significa ausencia de conciencia, por el contrario, es la forma en que caracterizan al pensamiento como un instrumento para resolver problemas de manera más abstracta. Esto fue muy marcado en los diálogos que sostuvieron los niños en la comunidad de indagación a partir de la pregunta que le hizo Antonia a sus compañeros ¿Dónde utilizó por última vez el pensamiento Curiosidad? En este momento los niños se imaginaron que eran Curiosidad y entre las respuestas que dieron

Juan Daniel dijo: “en los exámenes” porque según él “tengo que pensar bien las preguntas, analizarlas, verificar y verificar sí la respuesta y las razones están bien” (Taller No 1, comunidad de indagación).

Como dice Vygotski, ahora el lenguaje que antes mediaba la interacción social, a empezado a internalizarse para convertirse en instrumento de pensamiento, o mejor como lo expresaron los niños, en esa voz interior que les ayuda a resolver problemas desde lo cognitivo y abstracto: “...el pensamiento nos ayuda a pensar la idea y después no la dice... es que él no es que nos haga todo el trabajo, sino que nos ayuda y nosotros hacemos como la parte comportamental...” (Taller No 4, mapa mental). Entonces, se puede hablar de una relación entre lenguaje y pensamiento desde la función cognitiva, pues, aunque ellos no abstraigan esta relación, si plantean espontáneamente dicha relación cuando afirman que el pensamiento “les habla”, “les dice”, “les ayuda”, etc, y sobre todo al considerar el pensamiento como una función vital que precede cualquier actividad. Por lo tanto, ellos se encuentran en la etapa en que el lenguaje egocéntrico existe pero en silencio y solo es consciente para el sujeto que piensa (Vygotski, 1995).

Por otro lado, se puede evidenciar que los niños ya han adquirido el lenguaje y por lo tanto están dejando de ser sincréticos como lo sustenta Vygotski. En los significados que los niños le dan a las palabras como “imaginación”, “reflexión”, “verificación”, “lógica”, etc., se nota como dejan de percibir todo de forma global y comienzan a tejer relaciones y a diferenciar las conexiones sincréticas.

Prueba de ello, son las maneras en que describen el pensamiento utilizando palabras como “sistema”, “proceso”, etc., y entrelazando emoción, inteligencia, gustos, etc. Por ejemplo, cuando Martín describió el dibujo que realizó del pensamiento inició diciendo: “mi pensamiento es un sistema compuesto de muchas personitas mínimas...” (Taller No 3, dibujando el pensamiento) y cuando explica el dibujo no representa el pensamiento como un todo unido, sino separado en sus diferentes funciones y características, tejiendo relaciones entre los diversos elementos, así Martín divide el proceso del pensamiento en fracciones que el llama “personitas” y que se encargan de los sentimientos, funciones corporales, conocimiento, conciencia, etc.



Así, la palabra se convierte en un instrumento para conocer y analizar el mundo (Vygotski, 1982), pues como lo mostró

Martín, hay un intento por generalizar los objetos y situaciones que designa, y utiliza el pensamiento para organizar de manera universal el reflejo que tiene de la realidad, es decir, la representación. Por tanto, palabra y pensamiento se unen en la generalización que tiene el significado que ellos le dan al pensamiento.

Otro ejemplo, para mirar cómo los niños ya separan las cosas del mundo y realizan representaciones menos sincréticas del pensamiento, son las palabras de Antonia cuando al describir su dibujo comentó: "...no está revuelto con todas las cosas, como que tiene un cajoncito para cada elemento y lo saca cuando llega a ese lugar..." (Taller No 3, dibujando el pensamiento). Antonia al igual que Martín ya no ven todo como un total amorfo o un conjunto que encierra todo con todo, pues ya realizan diferenciaciones y relaciones que muestran que están dejando de ser sincréticos, aunque desde un nivel más subjetivo y general, lo cuál muestra un tipo de pensamiento como lo denomina Vygotski (1995), "complejo".

Por tanto, los niños ya discriminan más afondo las relaciones y diferencias existentes entre las cosas a partir de relacionar términos y palabras que les ayuda a realizar un intento por conceptualizar el pensamiento. Para indagar por los términos con que relacionan o a partir de los cuales definen el pensamiento, consideramos pertinente utilizar la pregunta que realizó Sergio sobre el problema "a Curiosidad se le perdió el pensamiento": "Si el pensamiento tuviera amigos, ¿quienes serían y en especial cómo serían?" (Taller No 1, comunidad de indagación), esta pregunta permitió indagar con qué otros términos

relacionan el pensamiento, así, Juan Daniel metaforizando los amigos del pensamiento con soldados internos que le ayudaban respondió: “son la conciencia, el cerebro y las demás partes que hacen parte de la inteligencia” (Taller No 1, comunidad de indagación).

Lo anterior permitió ver como los niños ya poseen un nivel de generalización que les permite hablar de algo abstracto a partir de otros términos abstractos como conciencia e inteligencia. No se pretende afirmar que el niño ya tenga elaborado un concepto sobre el pensamiento por usar estas palabras, sino que se encuentra en una etapa intermedia que siguiendo a Vygotski (1995) se puede denominar de tipo de complejo difuso, pues a parte de tener la capacidad de realizar estas agrupaciones ya empiezan a introducir cosas que están fuera de la realidad, es decir, los niños comprenden que hay miles de cosas que son infinitas y que aunque no las puedan ver, existen.

Mirar esto es importante, porque se empieza a ver que el niño comienza a conocer su mundo a través del pensamiento, a la par que utiliza el lenguaje como medio para comunicar e intercambiar sus experiencias. Por lo tanto, los niños ya pueden pensar en palabras abstractas como imaginación, conciencia, etc, las cuales explican con metáforas y relaciones entre las palabras, mostrando ya una capacidad para representarse el pensamiento.

El pensamiento conceptual implica análisis y abstracción, y esto solo se da cuando el niño esté verdaderamente preparado y adquiera los elementos requeridos para comenzar

este proceso. Por ello es importante tener en cuenta el tipo de escolarización que reciben, pues permite entender las habilidades y deficiencias que estos niños tienen a la hora de representarse el pensamiento, debido a que la intervención del adulto, sus aportes y experiencia, constituyen la base para que dichas herramientas conceptuales se desarrollen. Retomando lo que se expone en las otras categorías, es importante resaltar el desarrollo del lenguaje que tienen estos niños, lo cual influido por su contexto, facilita en ellos el poder hablar del pensamiento realizando abstracciones, tejiendo relaciones y utilizando unas palabras con riqueza de significados. Repitiendo lo que dice Vygotski (1982): “el desarrollo del lenguaje del niño influye sobre el pensamiento y lo reorganiza”.

Siguiendo el planteamiento de Vygotski, la internalización del lenguaje muestra como éste se va convirtiendo en un instrumento para organizar las representaciones que se hacen del mundo. Lo anterior, exigió la construcción de un sistema de codificación y representación para que los niños tuvieran la libertad de utilizar la experiencia pasada en el presente y representar el pensamiento. De acuerdo con Bruner (1994), fue importante propiciar en los niños pensar en el pensamiento a través de imágenes, acciones, símbolos y palabras verbales y escritas que les permitió reinterpretar sus experiencias y afianzar sus ideas en la discusión consigo mismos y con los otros compañeros.

En el mapa mental, los niños pudieron realizar metáforas, imaginarse el pensamiento, afianzar sus ideas, discutir con los compañeros y, combinando la acción con la palabra y el dibujo, pudieron realizar una representación simbólica del pensamiento.

Con el uso de símbolos o la tarea de construir símbolos, se pudo observar las relaciones entre las palabras que tejen los niños. En el caso del mapa mental, cuando respondieron a la pregunta ¿dónde vive el pensamiento? simbolizaron tres palabras: Mente, cerebro e imaginación. Cuando se les pide que expongan la relación que hay entre estas palabras o si son tres lugares distintos donde vive el pensamiento, los niños se ponen de acuerdo en la siguiente idea: “dentro de la mente esta el cerebro y dentro del cerebro esta la imaginación, entonces las tres se juntan y forman la casa del pensamiento” (Taller No 4, mapa mental).

Ya aparece una relación entre las tres palabras o símbolos que Martín especifica así: “si la mente no existiera, no estuviera el cerebro acá (señalando la cabeza) y si el cerebro no existiera, no tendríamos la imaginación para inventar cosas...entonces son como las partes de un sistema, igual que dice Antonia” (Taller No 4, mapa mental). Este tan solo es un ejemplo de muchas relaciones que realizaron los niños entre las palabras para dar definiciones o caracterizar el pensamiento, mostrando una tendencia a organizar jerárquicamente las palabras, en este caso, fue la mente la que ubicaron en el plano superior que incluía al cerebro y a la imaginación.

El mapa mental permitió entonces, utilizar el lenguaje y los símbolos como medio para representar la experiencia y conocimiento que tenían del pensamiento, pero transformando las regularidades de dicha experiencia. Al mismo tiempo, la estructura

lógica del mapa mental, tanto en su realización como en la posterior interpretación, permitió la clasificación jerárquica de las palabras que va más allá de criterios perceptivos. Por lo tanto, el lenguaje no solo cumple una función comunicativa, ahora les permite organizar sus ideas convirtiéndose en un sistema de reglas de agrupamiento más abstractas que transforma a su vez sus principios asociativos.

Así, el niño utilizó el lenguaje para categorizar y agrupar palabras que ayudaran a describir el pensamiento y aunque aún con dificultad y confusión, utilizaron palabras supra-ordenadas para organizar jerárquicamente sus definiciones. Por ejemplo, cuando definen ¿qué es el pensamiento? entre todos sintetizan que es un productor de ideas (Taller No 4, mapa mental), al definir el pensamiento de esta manera, se observa cómo los niños lograron abstraer el pensamiento más allá de lo concreto que es la idea. Se puede decir, que existe una correspondencia entre la estructura lingüística y la conceptual, que no tiene relación con palabras aisladas, sino con el manejo léxico que el niño tiene y las maneras en que usando la lógica del lenguaje pudieron jerarquizar las representaciones simbólicas que hicieron del pensamiento.

Simbolizar el pensamiento en un dibujo y una palabra o frase corta, posibilitó a los niños una mayor comprensión semántica a partir de relacionar lo que piensan con una imagen o palabra, permitiéndonos a nosotras mirar las relaciones que hacen y los significados propios que le dan a las palabras e imágenes que utilizan para caracterizar el pensamiento. Así, en las ideas que discuten para simbolizar se refleja lo que ellos piensan

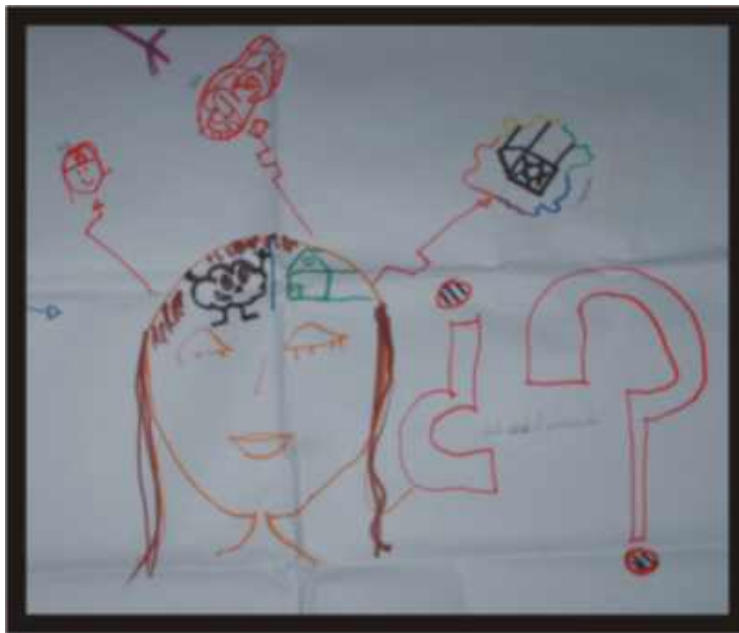


sobre la pregunta, pues el símbolo parte de la misma respuesta que dan en palabras. Por ejemplo en la pregunta ¿para qué sirve el pensamiento? Antonia propone: “como que...arriba del cerebro...que cuando este como pensando esté como trabajando con un signo de interrogación... ¡que esté como caminando!, Laura Manuela dice: “hacer como el que hizo Martín, pero que esté como trabajando” y Sergio concluye: “¡trabajando! en un computador... escribiendo, con gafas” (Taller No 4, mapa mental).

En este proceso de simbolización los niños reflejaron varios universales del lenguaje. Así realizaron una gran cantidad de combinaciones que les permitió simbolizar en un dibujo lo que normalmente explican con palabras, pero manteniendo la estructura lógica del lenguaje, por ejemplo: cuando tuvieron que simbolizar la palabra “imaginación” hubo un gran esfuerzo y discusión entre los niños, Juan Daniel decía: “pero es que yo no yo no entiendo como dibujar la imaginación” Martín intentando resolver el problema siguió con su idea del cerebro pero pintándolo de color naranja. Al final Antonia propuso: “¡Yo tengo una idea!, un cerebro pero con hartos colores, con todos los colores que tenemos ahí... pues es la imaginación” (Taller No 4, mapa mental).

Lo anterior, muestra cómo representar algo concreto o conocido como el cerebro es mucho más fácil de simbolizar que una palabra abstracta como “imaginación” lo cual lograron representar combinando el cerebro, lo real, con muchos colores que representan la fantasía y creación.

Como se expone en la categoría de imaginación, los niños utilizan combinaciones entre lo real y su experiencia o saber previo para crear y en este caso simbolizar. Así, exteriorizar sus ideas y pensamientos en símbolos muestra la función que cumple el lenguaje para realizar toda clase de combinación que supera lo físico y lo concreto. Lo mismo ocurre, cuando simbolizaron la pregunta ¿dónde vive el pensamiento? los niños utilizaron el dibujo de una casa que simboliza lugar para vivir y la ubicaron dentro de la cabeza para combinar con la ubicación que le dan al pensamiento (Taller No 4, mapa mental).



El lenguaje es importante en la medida en que desarrolla la capacidad de generalización en el niño y ayuda a conectar y relacionar palabras. En la producción de cuentos, los niños pudieron generalizar, relacionar palabras, elaborar hipótesis y transformar hechos mentalmente sin necesidad de influir directamente en la realidad. Por ejemplo, cuando Martín escribió su cuento, planteó como problema central que el mundo

del pensamiento no era como él se lo había imaginado sino que era al revés, realizando una serie de relaciones que le permitieron narrar la historia y resolver el problema diciendo: “pero no solo era este mundo al revés, también era de pensadores porque se necesita mucho pensamiento para hacer todo al revés” (Taller No 2, cuento del pensamiento). Así, en los cuentos escritos por los niños se destacó el nivel de abstracción que alcanzaron y que mostraron en las relaciones entre palabras que utilizaron, ya que no necesitaron una relación física y concreta con el objeto de su representación: “el pensamiento”.

Así los niños mostraron un nivel de abstracción y unos fundamentos sintácticos básicos, que aunque en su fase inicial, posibilitó este estudio, ya que los niños no eran tan concretos e intentaron manejar abstracciones para pensar en el pensamiento. Entonces, la relación lenguaje y pensamiento nos permitió estructurar las representaciones del pensamiento de los niños, lo cuál facilitó su interpretación.

En síntesis, para los niños las palabras dejaron de ser el pensamiento mismo, ahora la palabra es una representación externa que necesita del pensamiento para hacer conexiones sintácticas. Así para construir frases, oraciones y metáforas y poder hablar de una manera lógica y coherente se necesita pensar bien las palabras y las respuestas. Los niños relacionan pensamiento y lenguaje cuando afirman que la palabra es una representación externa que necesita de la planeación, análisis y reflexión previa del pensamiento, pues consideran que el pensamiento es una función vital que precede toda acción, palabra y comportamiento. En esta medida los niños ya representan el pensamiento como una voz

interior que les ayuda a planear, dar buenas respuestas y resolver problemas. Esto muestra como en los niños ya se evidencia lo que Vygotski denomina como “habla interna”, ya que utilizan la lógica del lenguaje como instrumento del pensamiento, tejiendo relaciones entre lo que piensan y lo que dicen sin reducir lo uno a lo otro.

#### **4.1.5 Imaginación y sueños**

*“Había una vez un país llamado el país del pensamiento... la gente era muy feliz utilizaban toda su ropa con una I de imaginación y una P de pensamiento...”  
(Antonia, el país del pensamiento)*

Coloquialmente, imaginar se ha convertido en un sinónimo de fantasear, modificar la realidad con la mente o el pensamiento mismo. Si nos preguntamos qué es el pensamiento lo más seguro es que tendamos a relacionarlo con el acto de imaginar, y esto fue lo que ocurrió con los niños, quienes, durante todo el proceso se apoyaron en la palabra imaginación para definir el pensamiento. La imaginación se convierte en un proceso del pensamiento y por lo tanto, reflexionar sobre su relación es relevante para interpretar las representaciones mentales que sobre el pensamiento realizaron los niños.

Además, la imaginación al igual que el lenguaje, fue un componente fundamental que estuvo presente en el diseño y aplicación de las pruebas metodológicas. Así, la utilización de historias, personajes ficticios como Curiosidad, viajes al país del pensamiento, disfrazarse mentalmente de pintores, escritores y detectives fueron entre tantas estrategias que utilizamos con los niños para explorar sus representaciones mentales del pensamiento.

Como ya se ha expuesto, esta metodología nos permitió indagar y acercarnos al pensamiento de los niños impulsando en ellos procesos de imaginación que permitieron la creación de cuentos, dibujos, ideas, preguntas y respuestas, además de darnos luces para entender las relaciones que cada niño hizo entre sus creaciones mentales y su realidad. Lo anterior, nos introdujo en el mundo fantástico de los niños para entenderlo en su esencia y así interpretar lo que piensan del pensamiento. El inició de cada prueba por tanto, amerito un esfuerzo por sumergir a los niños en un contexto especial que les permitiera pensar libre y espontáneamente en el pensamiento, jugando así con la imaginación y las palabras.

Cabe aclarar, que en las estrategias utilizadas se notó que los niños diferenciaron entre lo real y las construcciones fantásticas, usando las combinaciones de estas dos para representar el pensamiento. Esto, que para Vygotski (2007) se convierte en la base de los procesos creativos, permitió impulsar procesos de imaginación en los niños, a quienes se les facilitó pensar en el pensamiento utilizando metáforas propias.

Las diversas metáforas que los niños utilizaron para hablar y describir al pensamiento como un computador, una biblioteca, una fábrica de ideas, entre otras, nos permitió observar como los niños realizaron combinaciones entre lo que han experimentado en la realidad y lo que para ellos existe únicamente en su mente, posibilitando, a partir de los procesos imaginativos, hablar de algo que nunca habían visto ni tocado y que es muy abstracto para ellos. Por ejemplo, Diego utiliza la metáfora de la biblioteca para explicarnos

lo que piensa del pensamiento diciendo que: “Yo pienso que es como una biblioteca donde tengo las preguntas que me han hecho, y que como un muñequito busca las preguntas y uno se las dice” (Taller No 1, comunidad de indagación). Juan Daniel expresa: “el pensamiento sí almacena ideas y el las quiere como...va haciendo un libro acerca de eso, cuando queremos saber o responder algo, va a la biblioteca... a la biblioteca de nuestra mente” (Taller No 4, mapa mental).

Juan Daniel aclara que esto es imaginario es un ejemplo para explicar que el pensamiento es inteligente y almacena ideas. Posteriormente, Diego complementa al expresar: “pues también puede ser eh... una biblioteca....porque mientras que va y busca pues...se demoraría, pero... pues también sirve... también puede ser que sea un computador y nos ayude a buscar...” (Taller No 1, comunidad de indagación).

Igual que Diego, los niños pudieron hablar del pensamiento a través de metáforas y analogías con aspectos de la realidad que conocían, pero cuando se les preguntó si alguien había visto el pensamiento todos respondieron que no y Juan Daniel explicó: “ver, ver, no” (Taller No 1, comunidad de indagación), sin embargo, cuando Juan Daniel describió al pensamiento de color transparente porque no se ve y grande poniéndole una medida de cinco metros, afirmó que nunca había visto el pensamiento pero que sabía que era así porque: “... yo así me lo imagino yo...me imagino que es así...” (Taller No 1, comunidad de indagación). Se observa entonces, como Juan Daniel en este caso y utilizando la palabra imaginar ya habla de tener una imagen mental del pensamiento que construye a partir de las

características con las que describe los objetos del mundo, pero haciendo combinaciones con lo que el considera que es el pensamiento.

Vemos en los niños la utilización frecuente y casi permanente de la expresión “es como” cuando van a referirse al pensamiento utilizando una metáfora, así en la descripción del pensamiento que realizan Diego esta presente esta expresión. Se nota entonces, como tiene una descripción del pensamiento y utiliza su imaginación y fantasía para ejemplificar y expresar lo que piensan del pensamiento.

Esto también se ve en la descripción que Juan Daniel hace del dibujo de su pensamiento al cual le puso gafas para que fuera discreto y otro no le pudiera robar su pensamiento en los exámenes.



Cuando se le pregunta si el pensamiento realmente es como lo dibujó, Juan Daniel responde que es un ejemplo porque: "...cuando yo lo imaginé, no era así, era... primero era un huevito, después se fue formando... y quedó así, pero esa no es la forma real" (Taller No 3, dibujando el pensamiento). Nuevamente aparece la palabra imaginación para diferenciar lo real de lo construido mentalmente o inventado por ellos y que conlleva algo de fantasía, esto demuestra la capacidad que los niños tienen para diferenciar y a su vez combinar realidad y fantasía, teniendo claro cuando utilizan metáforas o ejemplos y cuando están hablando de lo que pueden comprobar con los sentidos en el mundo real.

Los niños utilizaron la palabra imaginación para hacer esta diferenciación entre lo real y lo ficticio, sin embargo, en su proceso de imaginar y metaforizar el pensamiento, los niños relacionaron su experiencia vivida y promovida por el entorno ya sea familiar, escolar o social con su interés y carácter fantástico con que ven el mundo, evidenciando lo que Vygotski (2007) define como "Actividad Combinadora". Por tanto, la imaginación no puede ser simplificada a lo irreal y ficticio, sino como una construcción pragmática que se fundamenta en lo real y en la experiencia acumulada.

Lo anterior, nos remite hablar de la memoria como proceso cognitivo que permite conservar la experiencia acumulada y con la cual se conoce el mundo. Los niños también hablan de memoria y la vinculan directamente con el pensamiento, así cuando a los niños se les planteó el problema que a Curiosidad se le perdió el pensamiento, Juan Daniel hizo una relación directa con la memoria, pues cuando Martín pregunta ¿Cómo es que se le pierde el



pensamiento? Juan Daniel responde: “que se le olvida todo lo que sabe” (Taller No 1, comunidad de indagación). Entonces, perder el pensamiento es perder todo lo que sabe y por ende toda la experiencia acumulada.

La relación que los niños hacen entre pensamiento y memoria es muy importante para ellos y se convierte en una de las características fundamentales para definir o representar el pensamiento. Por ejemplo, Antonia relata lo siguiente sobre la memoria: “pues recordar también es parte del pensamiento porque como el pensamiento como yo decía se graba todo lo que estoy haciendo, entonces uno mira el pensamiento y recuerda hace quince días lo que uno pregunta y lo más importante que pasó” (Taller No 2, cuento del pensamiento). Y Laura Manuela realizó una metáfora para hablar de memoria: “...si tú no te acuerdas, trata de pensar y te acuerdas de una parte y no te acuerdas de la parte que quieres decir y puedes pensar qué pasó antes de coger como una línea, como una cuerda que me lleva hasta donde yo quiero ir” (Taller No 2, cuento del pensamiento). Para los niños es importante la memoria como proceso cognitivo, como dijo Antonia, hace parte del pensamiento, pero sobre todo es el que permite acumular y almacenar la información, lo que han aprendido, la experiencia pasada y presente.

Así, para hablar de imaginación y de “actividad combinadora” se necesita tener en cuenta los recuerdos y experiencias previas de los niños, los cuales utilizaron para metaforizar y pensar en el pensamiento. Un ejemplo específico, se ve en el dibujo que

realiza Sergio sobre el pensamiento, en el cual utiliza al personaje Mafalda para ejemplificar su representación del pensamiento.



Cuando Sergio describe su dibujo dice: “Yo representé mi pensamiento con un personaje de historietas que se llama Mafalda, eh porque ella como que piensa mucho y pregunta mucho” para indagar cómo Sergio conoció este personaje y porque lo identifica como una persona que piensa y pregunta mucho, se le pregunto ¿y quien te presentó a Mafalda? Al principio, Sergio respondió que el leía sus historietas y que la fue conociendo de a poquitos pero cuando se indagó más a fondo contestó: “pues mi mamá, porque a mi me gustaba mucho leer las historietas de Garfield, entonces mi mamá dijo, mira, aquí hay otras historietas que tienen un tema distinto, como para que no siempre hagas Garfield, Garfield, Garfield” (Taller No 3, dibujando el pensamiento).

En este ejemplo, Sergio mostró las nuevas relaciones que hace a partir de su saber previo, y cómo la experiencia acumulada promueve el vínculo entre fantasía y realidad. Un aspecto interesante que se refleja en lo que Sergio contó es cómo esta experiencia acumulada no es individual sino que se presenta gracias a la experiencia que otra persona le transmite, en este caso su mamá, combinándose la vivencia propia con la experiencia histórica y social heredada de los demás.

Por lo tanto, no se puede desconocer la importancia del medio social que enriquece la experiencia de cada uno y que promueve e incentiva los procesos de imaginación y creación.

Los niños, como ya se mostró, juegan con los elementos de la experiencia acumulada, puesto que la memoria y la experiencia se convierten más que en una mera copia, en una herramienta para iniciar procesos de disociación y asociación para combinar la fantasía con la realidad convirtiéndose en la base de lo que Vygotski (2007) denomina como imaginación creadora. Cuando Martín escribió su cuento sobre el pensamiento “el viaje al mundo al revés” modifica su experiencia y conocimiento de la realidad creando un mundo al revés, “cataratas fluyendo al revés”, “personas caminando hacia atrás” y “tortugas rapidísimas”, son algunas frases que utiliza Martín para describir el mundo de pensadores. Los cuentos entonces, muestran como los niños problematizan y transforman su mundo para poder crear, que en el caso de Martín es un mundo al revés, transformando las formas normales y naturales de la realidad.

Influir en las representaciones externas que se tienen del mundo muestra la necesidad de los niños por exagerar. Por ejemplo, cuando Diego narra su cuento “Mi gran Viaje”, muestra su forma de inflar la realidad, utilizando hipérbolos para caracterizar el pensamiento, por tanto escribe: “el pensamiento es grande, amplio... hay muchos pensadores, hay grandes cantidades de pensadores y preguntones, eso parecía una gigantesca tropa...” (Diego, cuento del pensamiento). Frases como “me fui a cocinar huevos casi que no los puedo romper porque eran duros como el acero” y palabras como “extremadiccicicimamente” y “seguricicicimo” eran entre tantas que utilizaba Diego para contarnos como era el país del pensamiento. Se vio aquí, como la exageración se convirtió en su herramienta para imaginar y representar el pensamiento en la creación de un cuento escrito.

La palabra imaginación entonces ya toma varios significados en los niños, en algunos aspectos es imagen que se produce en su interior o en su cabeza de algo que no es real y no pasa físicamente en el exterior, por ejemplo, cuando Laura Manuela responde en la comunidad de indagación sobre la pregunta ¿dónde está el pensamiento de Curiosidad? Lo ubica en la imaginación y en la cabeza y Antonia complementa: “Yo creo que en mi cabeza y cuando trato de imaginar cosas él también está ahí” (Taller No 1, comunidad de indagación).

En Laura Manuela y Antonia la imaginación es algo interno que permite elaborar la

imagen mental de algo, y cuando imaginan necesariamente a parece el pensamiento. Cabe aclarar, que esta diferenciación que hacen los niños de lo irreal y lo real a partir de la imaginación, se refiere más a la capacidad del pensamiento para inventar, así, al ubicar el pensamiento en la mente, cerebro e imaginación, Martín explica: “em que...que si la mente eh, si la mente no existiera, no estuviera el cerebro acá (señalando la cabeza) y si el cerebro no existiera, no tendríamos la imaginación para inventar cosas” (Taller No 4, mapa mental).

En otros casos, los niños se refieren a la imaginación como su creencia o su punto de vista, así Martín aclara que utiliza la palabra imaginar cuando quiere decir lo que él piensa: “...como no puedo ver el pensamiento, pienso que es así, me lo imagino, es lo que yo pienso” (Taller No 2, cuento del pensamiento).

Generalmente, los niños relacionaron pensamiento – imaginación, significando la imaginación como un proceso esencial que permite pensar en los objetos del mundo, como dice Juan Daniel, “eh... la imaginación es lo que nos ayuda a también a pensar, porque no estaríamos pensando sino imaginaríamos” (Taller No 3, dibujando el pensamiento). Por ejemplo, en el cuento “el país del pensamiento” escrito por Antonia, el descriptor fundamental es la palabra “imaginación”, pues la comida, los hoteles, las bebidas, los postres, la ropa y demás, llevaban como adjetivo la palabra imaginación, así, Antonia escribe en su cuento, “...un centro comercial se llamaba imaginación... un jardín infantil llamado unidos por la imaginación... la comida era cerebro a la plancha y de postre una mora de la imaginación... te aconsejo que vayas al hotel cinco imaginations” (Taller No

2, cuento del pensamiento).

Para los niños, la palabra imaginación se convierte entonces en la representación que les permite diferenciar entre lo construido mentalmente y lo que pasa en el mundo real, pero esta construcción mental es vista como una función o acto del pensamiento que les permite pensar y hablar de aspectos más abstractos como el mismo pensamiento.

En esta relación pensamiento – imaginación, aparece una inquietud para ellos y son los sueños. Consideran que el pensamiento es una función vital y siempre esta presente en la vida del ser humano, en parte gracias a la imaginación que les permite pensar en el mundo externo. El pensamiento solo descansa cuando están dormidos siempre y cuando no sueñen, como dice Sergio cuando se le pregunta si el pensamiento descansa: Eh...a veces cuando duerme, pero no todas las veces porque uno también sueña y piensa... los sueños son pensamiento... porque un sueño no es realidad, eso es como de la imaginación y uno con el pensamiento imagina (Taller No 3, dibujando el pensamiento). Aquí Sergio habla de imaginación como la imagen mental que no ocurre en el exterior y esto es comparado o explicado a partir de los sueños.

Lo anterior, muestra que para los niños soñar es pensar, porque en los sueños imaginan y la imaginación conlleva el pensamiento. Por esto, cuando a Martín describiendo el dibujo que realizó del pensamiento se le preguntó ¿tu crees que uno dormido puede pensar? Responde: “Obviamente, uno cuando sueña, sueña cosas... los sueños son

pensamientos... imaginativos... y están en todo este sistema... estos botoncitos controlan el día, la tarde y la noche. En el día piensan en despertarse, en desayunar, en vestirse todo; en la tarde en hacer tareas, jugar mucho y en la noche ellos se concentran en soñar cuando duermo” (señalando el dibujo) (Taller No 3, dibujando el pensamiento).

Como dice Piaget (1981), para los niños los sueños se encuentran en la cabeza y son producidos por esa relación pensamiento – imaginación. Así, ellos tienen claro que los sueños viven en su pensamiento, son un acto de imaginación y aunque ellos hablan de soñar de lo que han vivido o visto en el exterior, saben que los sueños no están en el exterior, sino que son algo interno y privado, por esto los sueños son producto de la imaginación.

Así, los sueños para ellos son pensamientos de alguna cosa o situación que involucran con ellos mismos. Como dice Diego cuando se le pregunto si dormido podía pensar: “Pues si, porque yo cuando duermo hay un pedazo del...del sueño que uno pues tiene que soñar algo de lo que pasó en el día, entonces el pensamiento lo acumula, va sacando como un resumen, digamos, fui al parque, jugué, fui al centro comercial, me compré un blue jean nuevo y...y luego cogí...un taxi y luego en el taxi me fui a Pepe Ganga y me compraron un juego para Wii, entonces él coge todo eso que yo vi en todo el día, en el tiempo que yo estoy despierto...y lo acumula en un pedacito de memoria que tiene...y luego...pues saca el resumen, y ahí sale...no sale que como uno lo hace escrito sino sale como si fuera una película en ... la cabeza” (Taller No 3, dibujando el pensamiento).

Los niños por tanto, ya empiezan a relacionar su realidad y su pensamiento de manera consciente, pues lo que les ocurre afuera se convierte en objeto de su pensamiento. Es claro como los niños comienzan a dar distintas explicaciones de los sueños de acuerdo con sus experiencias, y aunque les cuesta trabajo aceptar que los sueños no hacen parte de la realidad, sí comienzan a darle un significado desde el pensamiento.

En todo el proceso realizado con los niños, se evidenció los mecanismos que propone Vygotski para explicar la imaginación. Se concluye entonces, que la imaginación es un instrumento para representar el pensamiento combinando la experiencia acumulada con la fantasía. Lo anterior, muestra que los niños tienen claro que el pensamiento es una construcción mental e interna y no una realidad preestablecida.

#### **4.1.6 Pensamiento y emoción**

*“...Su comida era muy rica, porque si no te gustaba algo tú sentías que no era ese algo, si algo que te gustaba en la maleta de regreso llevaba cajas, pero no solo eran cajas, sino que se transformaban en lo que tu querías que fuera. Me gusto mucho ese lugar y mucho”*  
(Laura Manuela, *En el país del pensamiento*).

Las emociones y el intelecto siempre van juntos, una cosa no se puede dar sin la otra “...ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana” (Vygotski, 1995, p. 15).

En los talleres realizados con los niños se observó una gran carga afectiva, llena de sentimientos, emociones y motivación al realizar los ejercicios propuestos. Durante todo el



proceso, los niños mostraron una actitud positiva y se vieron motivados frente al trabajo. Gracias a esta motivación, surgieron ideas interesantes y aportes muy valiosos de parte de ellos hacia la investigación. Al mismo tiempo que sus ideas emergían se observaba que tanto el contexto, es decir, la influencia de la formación institucional y familiar tenía que ver mucho en sus respuestas, como también su estado de ánimo. Frente a la actitud de felicidad por participar en una prueba en la que todos eran protagonistas, intervenían todo el tiempo con sus respuestas, todos participaron, respetando las ideas y la palabra del otro, logrando así un trabajo en equipo. Los niños disfrutaban de las pruebas y sobre todo unían intelecto y emoción logrando expresar sus ideas, sentimientos, sintiendo que su interior se exteriorizaba y eran escuchados por los demás.

En las preguntas y respuestas que ellos lanzaban del pensamiento, era notable la subjetividad de cada uno frente a sus gustos o cosas favoritas en su vida. Manuela por ejemplo, preguntaba a sus amigos ¿a dónde le gusta ir a tu pensamiento? (Taller No 1, comunidad de indagación) Antonia respondió que a las clases relacionadas con el arte, porque ahí también se puede expresar por medio de su cuerpo o de su manera de pensar. Es evidente que Antonia asiste frecuentemente a clases de ballet y que bailar es una de sus actividades favoritas.

Por otro lado Juan Daniel decía que creía que a su pensamiento le gustaba ir al psicólogo, porque allí podría preguntar y expresar sus sentimientos. Vemos entonces como la influencia social hacia el concepto de lo que es un consultorio psicológico y para qué sirve. Como dice Vygotski (1995) hablando de la relación entre intelecto y emociones, los

niños creen que los objetos por si solos no poseen conciencia, pero, cuando se hace alguna acción sobre ellos o que venga de su interior, éstos pueden sentir. Todos sus sentimientos subjetivos son universalizados y le atribuyen a las cosas los sentimientos propios de cada acción y del esfuerzo conciente.

Las emociones de los niños aquí juegan un papel muy importante, relacionan el concepto de pensamiento con acciones o experiencias personales. Cuando la profesora sostiene un diálogo con Antonia, en el que le pregunta si su pensamiento tiene tristeza o no y si el pensamiento y los sentimientos están conectados; Antonia afirma que sí:

**Profesora:** ¿tú crees que el pensamiento no tiene tristeza, alegría, sufre?

**Antonia:** yo creo que si porque es como una...otra personita y tiene sentimientos.

**Profesora:** ¿y los sentimientos qué son?

**Antonia:** son las cosas que sentimos especiales, tristes...

**Profesora:** ¿y dónde las sentimos?

**Antonia:** en el corazón

**Profesora:** aquí. (Señalando el corazón)

**Antonia:** y también en la mente. (Señalando su cabeza)

*(Taller No 2, cuento del pensamiento)*

De esta manera se ve como la relación entre lo intelectual y lo afectivo es evidente en las respuestas de los niños. Se nota como los niños juegan con su imaginación y esto produce un sentimiento en ellos para poder dar sus respuestas hacia lo que podría ser el pensamiento y en qué lugares estaría ubicado.

“...pues aunque la fantasía no concuerde con la realidad los sentimientos que provoca sí son reales, por eso Vygotski explica que el lazo que une Fantasía-Sentimientos es recíproco en tanto que el uno afecta al otro de manera equivalente...” (Vygotski, 2007, p. 13)

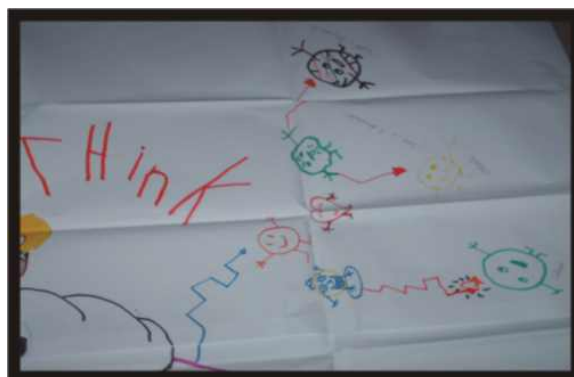
El estado emocional en el que se encontraba cada niño fue motivo de discusión para poder analizar los resultados. La motivación que ellos tenían hacia cada uno de los talleres, permitió que se desarrollaran con mayor facilidad al exponer sus ideas. La influencia del contexto como el colegio y la familia también incidió en las respuestas que se generaban y en la producción textual y gráfica. Martín, por ejemplo, escribe que viaja al país del pensamiento en donde todo es al revés y que se debe pensar mucho para que todo sea al revés. En este viaje llama mucho la atención esta narración de Martín, pero aún más lo es cuando en dicho viaje, lleva a su papá, una persona significativa en su vida que le ayudará a entender más este país del pensamiento (Taller No 2, cuento del pensamiento).

Por otro lado, Laura Manuela decide viajar al país del pensamiento con su mejor amiga, quien le ayudará a adaptarse a un país que ella no conoce. “...En el transcurso del tiempo me adapté a ese lugar, a sus costumbres y a su comida...Su comida era muy rica, porque si no te gustaba algo tú sentías que no era ese algo...” (Taller No 2, cuento del pensamiento) La carga afectiva que se nota en este escrito es la de la expresión de libertad; si no te gusta algo simplemente lo expresas. Laura Manuela quiso expresar esto de alguna manera y como lo afirma Vygotski, el estado de ánimo, influye en las ideas que se estén lanzando en determinado momento. Y es así como estos estados de ánimo determinaron

aquel momento para que los niños pudieran inventar, crear, responder alguna pregunta, proponer una idea, entre otros.

Diego por ejemplo, ha escrito en su cuento que en algún momento se fue a bañar en el río de pensadores y terminó siendo muy inteligente. Diego logra relacionar un momento de goce o satisfacción que concluyó en algún proceso intelectual. En este mismo análisis, Diego preguntaba en la comunidad indagatoria: ¿Será que el pensamiento se fue porque curiosidad no lo utilizaba para nada? En esta pregunta Diego muestra una gran preocupación por el pensamiento y sustenta su pregunta suponiendo que curiosidad tal vez ha rechazado a su pensamiento porque no lo quería y por eso se fue (Taller No 1, comunidad de indagación). Luego Juan Daniel pregunta: ¿Qué sentiste cuando se escapó tu pensamiento? Laura Manuela respondió que se sentiría muy triste porque ya no volvería a pensar, y Antonia por el contrario afirma, que no sentiría nada porque si ya no tiene pensamiento, entonces ya no puede sentir. En esta última respuesta, es muy claro como pensamiento y emoción se relacionan entre sí. Si no hay pensamiento, tampoco existe emoción. La emoción determina al pensamiento cuando se piensa sobre algo.

En el último taller se pregunta a los niños porqué han representado el pensamiento con el dibujo de una bolita parecida a un corazón y a su lado otra figura algo extraña de entender.



Ellos explican que es porque el pensamiento tiene muchas maneras de ser, a veces ellos tienen comportamiento de rabia y a veces están felices. Los niños creen, que el pensamiento es como una personita chiquita que se da cuenta de las cosas, que tiene sentimiento y a medida que siente les ayuda a pensar también solucionando algún problema. Es la relación entre pensamiento y afectividad lo que permite una mayor comprensión del significado del término en las discusiones que hacen los niños.

Dichos aspectos no se pueden observar de manera separada, teniendo en cuenta que ambos inciden en la manera de pensar de cada individuo, por eso, los niños dicen que el pensamiento tiene muchas maneras de ser. De la misma manera y gracias al ambiente que se generó desde un principio, vemos como la motivación en los sistemas de educación ayuda al individuo para interesarse e involucrarse en un tema o contenidos específicos que le permiten aportar ideas que a lo largo del tiempo se elaboran produciendo algún resultado satisfactorio. La motivación no puede convertirse o limitarse solo en un ítem que se encuentre al principio de una planeación de clase, la motivación debe ser constante en el aprendizaje del sujeto.

Durante todos los talleres los niños mostraron una actitud de seguridad y comodidad. Desde un principio, se les dijo que este iba a ser un espacio en el que ellos podían lanzar sus ideas sin temor a equivocarse. Con una introducción basada en Jhon Dewey, la

profesora les dice todo el tiempo que ese lugar es seguro y que crean en sí mismos que sí pueden hacerlo. Por lo tanto, se nota una motivación y refuerzo hacia la autoestima lo que les da mayor interés, confianza y libertad hacia la actividad.

Al final de los talleres se realizaron evaluaciones sobre las actividades, dónde se le pregunta a los niños: ¿Cómo se sintieron? ¿Se preguntaron mucho acerca del pensamiento?, ¿se sintieron libres al preguntar? Los niños responden: "...bien, nos sentimos libres porque no era un examen..." Antonia por ejemplo dice que tuvo que pensar mucho para preguntar pero que esto no le impidió preguntar libremente. Así, los niños mostraron un estado de tranquilidad y seguridad para expresar lo que pensaban de manera espontánea, hasta el punto que se permitieron realizar chistes al respecto: Me sentí como hippie en la bañera... (Martín, taller No 1, comunidad de indagación)

Finalmente se puede decir que desde un principio los niños mostraron una actitud diferente hacia los talleres propuestos, ellos mismos afirmaban en la aplicación de la última prueba que ese había sido un espacio diferente en el que podían participar. Los espacios de participación, la libre expresión de ideas hacia un tema que desde el principio desconcertó, logró rescatar en ellos una actitud de confianza y tranquilidad que permitió responder y construir un acercamiento hacia el concepto y las características de un término tan complejo como es el pensamiento. Todo esto haciendo una relación constante entre lo intelectual y lo emocional.

#### 4.1.7 Relaciones Sociales

*“... Cuando iba al país del pensamiento, me transporte por el aire, volando. Al llegar, vi que me recibía mi mejor amiga, que se mudo ahí por un tiempo...”  
(Laura Manuela, En el país del pensamiento).*

Las relaciones sociales son importantes en todo momento de la vida del sujeto. Establecer acuerdos, discutir ideas y re-construir otras, forman parte de cualquier comunicación en el entorno. Estos aspectos, son los que permiten al sujeto intercambiar subjetividades construidas gracias a esa interiorización que hace de su propio mundo por medio del pensamiento. Las relaciones sociales inciden en la persona, haciendo que esta reflexione, analice y re-construya significativamente aspectos formativos en su vida, haciéndolos suyos a través de procesos cognitivos, emocionales y comunicativos.

Cuando Antonia en la comunidad de indagación pregunta ¿A dónde se fue el pensamiento? Los niños comienzan a diferir al respecto, ubicando siempre el pensamiento en un contexto social. Muchas ideas rondaron por su cabeza, mientras respondían a esta pregunta según sus experiencias personales; a Martín se le ocurrió por ejemplo que el pensamiento habría podido ir a conocer los pensamientos de otras personas. Martín ya plantea el pensamiento como instrumento para conocer e interactuar consigo mismo, ya puede conocer su propio pensamiento, el cuál ubica en la cabeza, a partir de conocer el pensamiento de los otros. De acuerdo con esto, Vygotski, citado por Martí sostiene que la interiorización es un proceso de re-construcción interna que no sería posible sin los intercambios comunicativos entre las personas. Lo que se analiza en este punto, es que los

niños ven la necesidad de que el pensamiento de Curiosidad se comunique con otros, pues solo de esta manera lo podrán ubicar en un espacio y hallarlo más fácil.

Cuando los niños a la pregunta ¿dónde se encuentra el pensamiento? Responden que en la mente, cerebro y en nosotros mismos, aclarando que: “Yo creo que mi pensamiento como esta dentro de mi, es amigo de mis amigos también, que los conoce porque nosotros tenemos mucho en común... mis amigos tenemos mucho en común y mi pensamiento puede que le agraden mis amigos...que pueda jugar con ellos...” (Antonia, taller No 1, comunidad de indagación). La profesora pregunta ¿tus amigos quienes son? Entonces Antonia nombra tres amigos suyos, compañeros de clase.

Según lo que expusieron los niños, el pensamiento sirve para interactuar, exponer ideas ante otros y coincidir muchas veces en esas ideas. Como responde Antonia cuando se le pregunta ¿de dónde crees que viene el pensamiento?: “Pues yo creo que el pensamiento viene... pues uno tiene como el pensamiento heredado, bueno yo creo que el pensamiento se hereda porque uno tiene cosas del pensamiento de los papás y algunas veces uno está de acuerdo con los papás o está pensando en la misma respuesta que tienen los papás en alguna pregunta o en alguna situación” (Taller No 3, dibujando el pensamiento) luego se le pregunta ¿Qué pensamientos tú tienes que se parecen a los de tus papás? Y ella responde: “Pues no tanto a mis papás sino a mis familiares, por ejemplo en lo que es la ropa, en los colores, siempre estoy de acuerdo con mi tía porque mi tía siempre escoge como los colores brillantes y a mí me gustan mucho los colores brillantes, y en mi mamá casi siempre las



respuestas” (Antonia, taller No 3, dibujando el pensamiento).

Se observa entonces, como las ideas de otras personas, han influido en las respuestas que Antonia ha dado. El proceso del desarrollo cognitivo se plantea íntimamente ligado a la influencia cultural, pues “las variaciones culturales producen cambios en los modos de pensar” (Bruner, J, 1984, p.149). Así como lo describe Brunner es importante destacar que las experiencias sociales y las inter-subjetividades son reconstruidas e interiorizadas en la interacción social. Para Vygotski, el lenguaje como mediador en estos procesos sociales, permite acceder al pensamiento de los niños, de esta manera, nos permite conocer lo que piensan acerca de este tema, el cual es visto y analizado desde un principio, cómo un elemento que no podría ser posible sin una comunidad o influido por un grupo social.

En otro ejemplo cuando se pide a los niños que dibujen el pensamiento, Sergio ha dibujado a Mafalda, al preguntarle porqué lo hizo, responde que es porque a su mamá le gusta mucho este personaje y siempre le ha leído sus historias desde muy pequeño. Sin un contexto o influencia social el sujeto no podría compartir estas inter-subjetividades que incluyen gustos, discusiones, acuerdos, entre otros y al mismo tiempo, lograr construir sus propias ideas. Sergio ha tenido la influencia de los gustos de su mamá, quien le ha transmitido dichas experiencias, he aquí el papel que desempeña el adulto como agente que utiliza mediaciones para orientar el aprendizaje del niño.

Gracias a estas interacciones los niños construyeron, afianzaron sus ideas y lograron trabajar en equipo. Este trabajo permitió que reflexionaran acerca del pensamiento,

compartiendo ideas desde su experiencia cultural. No hay pensamiento sin una interiorización y re-construcción que el sujeto hace del exterior para sí mismo, como lo dice Vigotsky, el pensamiento se adquiere y es único en el ser humano dentro de un grupo, pero esto no deja de ser una construcción influida por los demás y por los elementos de dicho contexto, el cual hace que en ocasiones sea parecido al de otros. Como dice Laura Manuela: “yo creo que el pensamiento sí es de uno, pero puede que haya gente que piense como uno y tenga las mismas razones que uno cuando le hacen una pregunta o le dicen que responda ciertas cosas...” (Taller No 2, cuento del pensamiento). También se evidencia, la importancia de relacionarse con los otros y simultáneamente lograr salirse del egocentrismo, característica que según Piaget aún se evidencia en esta edad.

Nuevamente, se le pide a Antonia que realice la otra pregunta que formuló y ella lee ¿Qué lugares nos pueden servir para encontrar el pensamiento en la sociedad? Cuando Antonia lanza esta pregunta a sus compañeros, tanto ella como los otros responden que el pensamiento puede estar ayudándole a otros en su trabajo, estudio o en su mismo pensamiento, pues hay personas que se les dificulta pensar. Aquí hay una tendencia a mirar las relaciones sociales en términos de valores éticos como ayuda o colaboración, el pensamiento se encuentra en la sociedad cuando se le ayuda a pensar a otro. Por lo tanto, relaciones sociales y ayuda al prójimo se encuentran íntimamente ligadas, pues se relacionan con el otro cuando se le ayudan a resolver un problema.

Hasta ahora hemos visto como el pensamiento se relaciona con los otros en la medida en que el mismo contexto social incide en las respuestas de los niños. Dos factores han sido relevantes en este análisis. El primero la familia al relacionarse con algunos gustos de los parientes que logran ser los mismos de los niños y el colegio como institución secundaria que refuerza los valores adquiridos en casa como el respeto, la solidaridad y ayuda hacia el otro. Al respecto, Bruner (1984), afirma que a pesar de las particularidades de cada contexto, el individuo tiene la capacidad de inducir reglas generales que le son útiles para obtener formas prácticas y eficaces de representar sucesos semejantes, debido a que el ser humano puede representar la situación y al mismo tiempo representar mentalmente el camino o los diferentes caminos que puede tomar en una situación específica. “el simple hecho de ir a la escuela marca de forma trascendente la vida intelectual del niño” (Bruner, 1984, p.170).

De esta manera el pensamiento es un elemento social que implica aprender de otros y fomentar las capacidades intelectuales. En el taller de realizar un mapa mental acerca del pensamiento se observó como estos elementos se convertían cada vez más en un construcción social, se veía la participación de todos y como lograban afianzar sus respuestas y generar mayor inquietud. Esto se logró gracias al trabajo en equipo que hicieron los niños y al aprendizaje colaborativo del cual habla vygotski cuando se refiere al concepto de zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo ayudó mucho a los niños para poder lograr mayor congruencia en sus respuestas. En la ZDP como se explica en el marco teórico, los niños lograron pasar de un nivel a otro con ayuda del maestro y de

sus mismos compañeros. Aunque el tiempo haya sido muy corto, de alguna manera, los niños se acercaron al objetivo propuesto en la investigación, pues todos llegaron a conclusiones sobre el pensamiento. Gracias a la argumentación, midieron sus capacidades intelectuales, tratando de ver que tanto eran capaces de llegar a alcanzar con el ejercicio de pensar sobre el pensamiento.

Primero los niños hacen una discusión, tratan de negociar y resolver un problema que es el de cómo empezarán a dibujar el mapa mental sobre el pensamiento. Hablan todos al tiempo, después tratan de buscar la mejor forma de dialogar y en medio de este diálogo, surgen otras inquietudes bastante graciosas e interesantes como discutir el término ambidiestro que no tiene relación con el trabajo que realizan, pero que les ayuda para conversar y realizar la actividad en la cual se concentran:

**Martín:** vean, lo voy a delinear así, listo? Queda más gracioso

**Sergio:** Antonia deja escribir...gracias...

**Antonia:** Bueno, como yo soy ambidiestra...

**Martín:** Ambi que?

**Sergio:** todo el mundo es ambidiestro en colorear

**Laura Manuela:** -no yo no

**Antonia:** ambidiestra...todo el mundo es ambidiestro, sino que...

**Sergio:** Oigan ¿porque no le hacemos a la nube así? (refiriéndose al mapa mental del dibujo sobre el pensamiento). Una niña me preguntó ¿tú eres zurdo? Y yo, ¡no!, yo escucho...

**Diana:** queda un minuto

**Sergio:** por qué no le colorea así vea...no porque si...

*(Taller No 4, mapa mental)*

En un diálogo tan sencillo como este, los niños pudieron acercarse a un pre-concepto del término ambidiestro, unos sabían que significaba, pero otros no y lo pudieron aprender en ese momento. El aprendizaje colaborativo permite que acciones como estas se den a menudo, el uso del lenguaje, la participación del sujeto en un grupo social y la intervención oportuna del adulto hacen que se generen este tipo de situaciones.

En medio de esta discusión tan interesante se observa como el adulto vuelve a centrar a los niños en la actividad y de esta manera lo hace en varias ocasiones. El rol del maestro en estas actividades demuestra una vez más su importancia para orientar todo el proceso y generar en el estudiante mayor interés, aclaración de dudas e inquietudes al mismo tiempo.

**Sergio:** corbata!!

**Martín:** oye si

**Profesora:** Hay oye si y con un maletín

**Sergio:** si tu el maletín y yo la corbata

**Diana:** bueno me pido la corbata

**Sergio:** me pido maletín

**Profesora:** bueno tengan en cuenta que están dibujando el pensamiento si que sean cosas que caractericen al el pensamiento como harían el pensamiento

(Taller No 4, mapa mental)

La intervención del adulto en el momento que los niños discuten acerca de cómo dibujarían el pensamiento, qué elementos le pondrían y demás, hace que vuelvan a centrarse en la instrucción que desde un principio se les dio y no se desvíen del tema. Este es un aprendizaje por instrucción y colaborativo. En el primero según Eduardo Martí (2005) citando a Piaget y Vygotski, el niño no solo aprende de la tarea sino que también aprende sobre la comprensión que tiene el adulto de la misma, logrando diferenciarla de la suya. En este aprendizaje existe todo un proceso de control que hace el niño de la actividad, para luego convertirse en autorregulación o reflexión acerca de los contenidos. Después en el aprendizaje colaborativo que no solamente es la transmisión cultural de aquellos contenidos, sino su interiorización, los niños logran intercambiar ideas para construir una o varias al mismo tiempo de manera creativa que es lo que se observa en sus diálogos al tratar de dibujar el pensamiento en un mapa mental.

En este proceso se observa como el lenguaje ha sido el mediador todo el tiempo. Ha sido un lenguaje contextualizado y significativo. Desde un comienzo se habla en este lenguaje y es acerca del pensamiento, quien llegase por primera vez al encuentro

desconociendo el trabajo que han hecho los niños y los investigadores, no tendrían los mismos conocimientos al respecto, porque aún no han construido este aprendizaje en común acuerdo con los otros.

**Juan Daniel:** me pido rojo

**Martín:** tengo un montón de ideas se va a reventar

**Diana:** les quedan dos minutos

**Todos:** aaaa!!!

**Antonia:** empecemos a colorear empecemos a colorear y así no nos

**Diana:** Juan hay que cuidar el papel porque no se puede ensuciar ni doblar

**Martín:** ahora Nelly va a hacer la corbata y adelantamos

**“Mister think”, vea “mister think” (señor pensamiento)**

De que color la nube

**Martín:** Dejémosla blanca

**Martín:** Oiga y ¿quién tiene el negro o café? Ah, Antonia

**Martín:** le voy a colorear los ojos

**Sergio:** Necesito un marcador

**Juan Daniel:** Ay Antonia estas cogiendo todos los marcadores!

**Antonia:** Ahora no...

**Martín:** ahora si

**Juan Daniel:** ven que yo quiero colorear el otro ojo...

**Martín:** listo

(Taller No 4, mapa mental)

La colaboración, la ayuda, el mutuo acuerdo, los consensos; todos estos elementos hicieron parte de una construcción social tejida alrededor de un mismo tema, un tema para los niños interesante y agradable, el pensamiento, sin el cual no hubiesen podido construir una idea alguna sobre el mismo. En efecto el pensamiento y las relaciones sociales son fenómenos interdependientes que el sujeto necesita para poderse comunicarse, crear y comprender el mundo que lo rodea. Gracias a estas interacciones, los niños lograron representar lo que era el pensamiento, sus funciones y ubicación. El pensamiento era un elemento que les permitía reflexionar, analizar y re-construir ideas.



## **5. CONCLUSIONES Y APORTE EDUCATIVO**

### **5.1 Una mirada teórica llevada a la experiencia**

El pensamiento es un proceso interno, como diría Parra (2003), esquivo e intencional. Estudiarlo no fue fácil, buscar la metodología adecuada para conocer las representaciones mentales del pensamiento que tienen los niños, fue un reto que superó la acostumbrada maniobra introspectiva en la que se tiende a caer, por pensar en el pensamiento como algo abstracto e interno. Sin desconocer esta característica, pudimos con Bruner encontrar mecanismos externos como expresiones narrativas, dibujos, símbolos, etc., que mostraron lo abstracto e interno, lo contextual y lo afectivo de las representaciones del pensamiento de los niños.

De esta manera, los niños se ingeniaron formas diferentes para expresar sus ideas, hicieron comparaciones con objetos concretos, recurrieron a analogías o metáforas para ejemplificar y caracterizar el pensamiento. Además, los autores estudiados no solo nos dieron las luces teóricas para interpretar las construcciones de los niños, sino que también, nos permitieron deducir una metodología pertinente y motivante que fundamentó la base de nuestra investigación.

Consideramos que la metodología fue adecuada porque alcanzamos los objetivos propuestos al inicio de cada taller, logrando que los niños participaran de manera activa, desprevenida y sincera. El tema, que en principio era confuso, se volvió significativo trabajando con pasión y agrado. Así, los niños mostraron un avance progresivo en la

construcción del tema que pretendíamos desarrollar y descubrimos que a pesar de trabajar en un contexto de filosofía para niños, fueron espontáneos en sus respuestas, es decir tenían habilidades de pensamiento visibles, pero no pensaban de manera determinada.

Al final de los talleres, se obtuvieron resultados representativos acerca de cómo ellos ven el pensamiento y qué significa éste, desde sus diferentes gustos, experiencias personales e influencias sociales tejidas alrededor de la familia, la institución educativa y las herramientas encontrados en estos contextos.

Entonces tratamos de conjugar diferentes aspectos que relacionaron el contexto, lo teórico, lo curricular y lo pragmático. Las categorías nos sirvieron como huellas que marcaban las estrategias para desarrollar metodologías integradoras, capaces de mostrar diferentes aspectos como: la naturaleza del proceso del pensamiento, las cuales han sido explicadas, casi siempre, desde perspectivas psicológicas y han descuidado el perfil social y cultural de la práctica educativa. Por ejemplo, cuando analizamos la categoría de imaginación o de relaciones sociales tuvimos en cuenta sus experiencias previas y sus recuerdos, o sus conexiones contextuales para caracterizar sus representaciones internas tanto desde sus procesos cognitivos, como desde sus emociones particulares.

Otro aspecto que tuvimos en cuenta fue la relación de los procesos de pensamiento con el mundo interior, con las representaciones internas que se manifiestan en la conducta y en el lenguaje. Así sus cuentos, sus dibujos y sus exposiciones acerca del pensamiento

tenían un trasfondo que debía leerse entre líneas, pues lo explícito de las diferentes experiencias, a menudo no era lo importante; en sus cuentos, no era relevante el principio o el fin, ni los recursos literarios con los que se metaforizaban las ideas; sino el tono afectivo, las marcas emotivas que se reflejaban en sus expresiones de afecto, las relaciones que tejían con los protagonistas de sus historias, las agudezas conceptuales que revelaban su capacidad cognitiva, las conclusiones verbales que construían al explicar sus dibujos, gracias al método dialógico que posibilitaba la relación pregunta-contrapregunta para no caer en el error del énfasis. Así, la escritura dejó de ser una relación de palabras, con significados que contienen significantes para volverse pensamiento-conducta o pensamiento lenguaje, es decir, para volverse representación mental del pensamiento.

La relación entre la experiencia y el contexto teórico posibilitó deducir y formular hipótesis que estructuraron los talleres, para después analizar resultados con ánimo reflexivo e integral (carácter biológico, familiar, social, cultural y contextual) reconociendo la diferencia entre manejo de conocimiento o categorías y procesos de pensamiento. Así nuestra información no se describió en cuadros, ni en muestras formales exactas, sino que se tejió de manera narrativa, con el afán de respetar el espíritu mismo de la investigación. No interesaba entonces preguntarse por “el cuánto o cuantas veces” sino por “el cómo o por el quién”, interesaba realmente el niño como persona, no como género. En nuestro trabajo fue vital cada niño como ser integral y, en ese sentido, un estudio de caso viabilizó el desarrollo del mismo.

La evaluación en nuestra investigación no era mirar el resultado final o el producto; al contrario, podríamos decir que la evaluación empezaba con la planeación misma del taller y los resultados se conjugaban con el hacer, el aprender y el comprender de manera yuxtapuesta y simultánea. Cada taller tenía una preparación cuidadosa que aseguraba los detalles conocidos en las teorías de los pensadores, para así comprender el pensamiento, los problemas que lo constituyen, los principios que lo fundamentan, la manera como funciona, el carácter evolutivo del mismo, los prejuicios preconcebidos; esto unido a lo pragmático y a lo pedagógico. Entonces, descubrimos que para pensar en el pensamiento con los niños, para comprender sus representaciones sobre éste “Hay que conjugar lo comunitario, lo organizativo, lo curricular y lo programático con lo didáctico” (Parra, 2003, p.49).

## **5.2 Con respecto a las representaciones mentales del pensamiento**

En principio, se creería que los niños ubican, únicamente, el pensamiento en un lugar físico tal como lo describe Piaget. Sin embargo, descubrimos que lo ubican en la cabeza porque es el lugar común y aprendido que se le dan a los procesos cognitivos, pues ellos son conscientes de que el pensamiento es algo abstracto y recurren a lo físico para metaforizar las ideas difíciles de expresar. Entonces, es una dificultad más de lenguaje que de la idea en sí, y por esto, los niños recurren a las comparaciones y símiles para poder explicar lo que piensan del pensamiento. Cuando ubican el pensamiento, se muestra que ya logran concretar ideas abstractas. Aunque el pensamiento, a pesar de que nunca lo han visto ni tocado, logran ubicarlo en algo físico sin dejar de comprender que éste es abstracto.

Ubicar el pensamiento nos lleva a afirmar que el niño trasciende lo físico ubicándolo en el quehacer cotidiano, sin dejar de reconocer la función lógica y analítica que cumple el pensamiento. Tener conciencia del pensamiento permite reconocer su yo y proyectarse en el otro identificándose como personas diferentes a los demás. Lo anterior mostró que los niños son conscientes de sus capacidades cognitivas y que representan el pensamiento como esa conciencia que determina lo bueno y lo malo pero no en términos puramente morales, sino como capacidad intelectual o instrumento de conocimiento para comprender el mundo que los rodea.

Cuando los niños pensaron en el pensamiento, concedieron a éste una función vital y reflexiva, que llevó a caracterizar el pensamiento como una “voz interior” que ayuda a resolver cualquier problema o inquietud del mundo. El pensamiento como acto es definido por el niño como un “otro yo” que les habla y les dice qué hacer, una vocecita interior que conecta lo interno y lo externo por medio de procesos como imaginar, analizar, interpretar, verificar, dudar, planear, etc.

A lo largo de los talleres, los niños describieron el acto mismo de pensar y así construyeron una noción formal o pseudo-concepto del mismo. Por lo tanto, pensamiento significaba para ellos, función vital del ser humano, consciencia, voz interior y sobre todo “imaginación”.

La imaginación, entonces, fue una herramienta con la que describían el pensamiento. De esta manera, lo concebían como algo interno, construido por el propio yo como medio para crear e inventar; entonces, la imaginación era objeto y método al mismo tiempo, en tanto que era una característica intrínseca del pensamiento y además posibilitaba pensar en el pensamiento mismo. Lo anterior les permitió ser protagonistas en la creación de diferentes representaciones externas con las cuales explicaron la idea de pensamiento.

Los trabajos que los niños hicieron como dibujos, cuentos, representaciones holográficas revelaron que sus contenidos estaban siempre marcados por la experiencia y la emoción, lo que permitió dar un toque personal a cada uno de los trabajos. Ver las diferentes emociones que los niños mostraban en cada prueba y las comparaciones entre lo que sentían y lo que pensaban, nos llevó a reafirmar la relación entre inteligencia y afectividad que exponía Vygotski (1995).

Es importante resaltar, el reconocimiento del contexto y la experiencia presente en el desarrollo de esta investigación. Gracias a la propuesta de Bruner y Vygotski, fuimos cuidadosas en este aspecto y comprobamos que toda construcción de pensamiento está cimentada sobre las bases de un contexto escolar, social, cultural y familiar. Por tanto, observamos que los niños re-significaron su idea de pensamiento a partir de los elementos externos obtenidos en la experiencia mediada por el lenguaje y los objetos del mundo. Muchas de las representaciones de los niños eran una construcción propia, pero influenciada por los gustos y experiencias de otras personas como sus padres, tíos o demás

familiares. Por lo tanto, un estudio del pensamiento infantil no es posible sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla.

Cuando los niños representan el pensamiento, ponen a prueba sus habilidades de pensamiento mismo y aunque se ha considerado que estas preguntas son propias de expertos o de adultos, sorprende saber que hacen parte de las inquietudes con las que ellos entienden el mundo. Así, se deduce que reflexiones de este tipo revelan el afán por entenderse ellos mismos, el mundo y la vida. Su natural capacidad de asombro los lleva a cuestionar de manera importante temas tan complejos como la vida, el conocimiento, la imaginación o el pensamiento.

La comunidad de indagación, la tropa de preguntones, como han sido llamados, nos hace comprender por medio de sus relaciones mentales, la riqueza cognitiva que hay en sus preguntas y aportes.

### **5.3 Reflexiones para un aporte educativo**

A partir de este estudio cognitivo sobre el pensamiento infantil, podemos proponer desde lo conceptual y metodológico, herramientas para plantear una educación adecuada a los intereses biológicos y sociológicos de los niños. Teniendo en cuenta que la educación es una disciplina compleja donde participan otras ciencias que aportan a su enriquecimiento, la psicología cognitiva y la filosofía fueron nuestras bases para entender al niño en su esencia, en sus propias creencias y emociones, con el fin de generar bases para proponer

metodologías de enseñanza - aprendizaje más eficaces y acordes a los intereses e inquietudes del ser humano en una de sus etapas claves de formación de pensamiento y personalidad: “la infancia”.

A su vez, existe una tendencia a considerar que la educación debe ser problematizada para que los niños se eduquen en resolución de problemas y esto los prepare para la vida. Sin embargo, descubrimos que no basta con ponerles problemas a los niños, muchas veces arbitrarios y carentes de sentido, sino buscar y esforzarse como maestros para plantear cuestiones con un grado de significado y sentido que ellos a su edad le dan al mundo y la realidad. Lo anterior, forma niños con capacidad de asombro, capaces de enfrentarse al mundo de manera activa. Cuando se les problematiza el mundo, la primera herramienta para resolver los problemas son las preguntas, así que, indagar fue más relevante que tener respuestas exactas y en lugar de repetir una verdad absoluta, los niños buscaron comprender el mundo a partir de sus propias respuestas construidas en comunidad.

Por tanto, el trabajo realizado con los niños nos permitió comprender sus inquietudes, cuestiones y teorías con las que entienden y le da sentido al mundo y a su propia existencia, generando experiencias significativas de aprendizaje. Además, fue necesario empezar los talleres conquistando el mundo interior de los niños, generamos entonces confianza mostrándoles que estábamos en un lugar seguro, seguro para opinar, para disentir, para crear, para construir, expresar y argumentar sus opiniones, provocando en ellos un compromiso para elaborar sus propias ideas y expresarlas en público. Entonces el lugar era seguro, pero también fue importante hacerles saber que hacían parte de una



comunidad llamada “Tropa de Preguntones”, estábamos allí para pensar juntos, pensar de manera cuidadosa, no para competir, íbamos a solucionar un problema ayudándonos y poniendo cada uno de su parte. El resultado fue importante porque los niños se motivaron y trabajaron de manera auténtica y desprevenida.

Así, en la construcción de conocimiento se debe tener en cuenta al estudiante como ser humano integral, pues notamos como se dejaban afectar y en esa medida el proceso fue realmente democrático, los niños escucharon y expresaron sus ideas con respeto. Nace entonces un espíritu ético, que se involucró de manera transversal en los talleres realizados, idea que nació con el taller mismo, pero que dejó conocer su formación y su herencia cultural.

Consideramos entonces, que concebir el conocimiento como una construcción ética, debe convertirse en un objetivo primordial de la educación, pues en el reconocimiento de las emociones y habilidades propias, el niño empieza a reconocer las emociones del otro y en ese sentido aprende a vivir en comunidad, superando su egocentrismo. La emoción, por tanto, se convierte en un vehículo para reconocer su yo y al otro, identificando diferencias y reconociendo similitudes. A su vez, le permite dar un valor propio a las cosas y saber porqué lo valoró. Así, el niño se apropia de manera ética y consciente del mundo creando significado y sentido.

Pensar en el pensamiento, sirve entonces, para que el niño caiga en cuenta de su propia experiencia y aprenda a pensar por sí mismo, implicando la construcción de formas de enfrentarse al mundo a partir de construcciones propias y significativas sobre lo que le rodea. Por tanto, es importante desarrollar en los niños habilidades de razonamiento, dialógicas y de pensamiento que les posibilite comprender el mundo y desenvolverse en él.

A partir de esta investigación, podemos definir que el lenguaje cumple un papel fundamental en este proceso de aprendizaje, pues el desarrollo de procesos de pensamiento reflexivo implica necesariamente el apoyo de estructuras lógicas que otorga el lenguaje. Por esto, es importante desarrollar estrategias en el aula que potencien procesos narrativos donde los niños a partir del uso del lenguaje escrito y oral empiecen a diferenciar los objetos del mundo y crear relaciones. La adquisición del lenguaje le permite al niño utilizar la palabra para conocer y transformar conceptualmente su realidad.

También es preciso propiciar metodologías que impongan el trabajo comunitario, donde dialogar e investigar con la ayuda de pares, se convierte en una herramienta que facilita la construcción colaborativa del conocimiento. Por tanto, debe ser inevitable el trabajo en equipo, visto, desde la propuesta de Vygotski (1995), como zona de desarrollo próximo, pues trabajar en comunidad les permitió a los niños poner su propio ego en perspectiva y así ser más críticos y auto-reflexivos.

Por tanto, la investigación dejó resultados satisfactorios en cuanto al trabajo en comunidad, pues los niños lograron construir respuestas sobre las ideas que entre ellos mismos promovían alrededor del tema. Cuando alguno daba su opinión, todos la discutían, la analizaban y reconstruían una o varias ideas sobre una sola respuesta o pregunta. Recurrir a sus experiencias personales y a la ayuda de la profesora era una de las formas que les permitía entender mejor el debate.

Saber que el pensamiento es una construcción mental propia y no una verdad preestablecida, es decir, que ellos la construyen, les permitía reconocer puntos de vista alternativos y las diferencias con los otros, lo cual involucraba un trabajo de pares y tomar como base la experiencia cotidiana. Así, las cosas dejan de ser verdaderas para el niño porque las dice el profesor, pues es necesario la reflexión y demostración propia del porqué de ellas.

Se construye entonces, un pensamiento reflexivo, donde pensar en algo abstracto como el pensamiento ya no se hace de manera mágica e incoherente, sino que utilizan los hechos para dar explicaciones causales y argumentativas de los fenómenos que ocurren en el mundo, aunque estos sean abstractos como la imaginación, conciencia, etc.

De esta manera, es erróneo juzgar que los niños por su corta edad no pueden reflexionar sobre abstracciones o complejidades. Ellos, aún en una etapa inicial ya elaboran teorías espontáneas sobre el mundo y su propio yo. Por esto, es importante desde

pequeños fortalecer estas habilidades entendiendo al niño en su etapa e impulsando ambientes propicios en el aula de clase para formar pensamiento crítico.

Podemos concluir, que pensar en el pensamiento impulsa situaciones y espacios para que el niño comience a teorizar el mundo de una manera consciente, siendo capaz de hacer analogías entre la teoría, la realidad y su experiencia acumulada. Por lo tanto, consideramos que esta iniciativa, donde los niños puedan razonar sobre la vida misma y el mundo en que ellos se ven inmersos, no puede seguir siendo un privilegio de pocos y debe convertirse en un elemento importante del currículo nacional. Lo anterior, se convierte en la base para desarrollar un proceso educativo con enfoque humanista que se interese realmente por entender al niño como es y desarrollar habilidades de pensamiento que permita formar seres humanos no solo con mejor capacidad cognitiva, sino también seres humanos más felices.

Las representaciones mentales que los niños hacen del pensamiento, proyectaron la manera como los niños piensan, lo que posibilitó el comprender que el pensamiento tomara real forma en cada niño una vez se favorezcan, experiencias que posibiliten la reflexión y estimulen el deseo de indagar. De esta manera, es válido enseñarles a los niños a pensar, entendido como potenciar el desarrollo de sus habilidades para conocer de manera crítica y cuidadosa. Una propuesta en tal sentido, es necesaria en el currículo escolar nacional; estructurar un programa de este talante es tema para otra investigación, unido a preguntas que no pudimos resolver y que justifican un nuevo trabajo: ¿Hay maneras de enseñar a los niños con mayor eficacia? y si es así ¿Cuáles son los métodos para lograrlo en distintas

circunstancias? ¿Los niños deben ser escolarizados para poder pensar en el pensamiento?  
¿De que clase de pensamiento estamos hablando? hacer un estudio comparativo con poblaciones que tengan variables culturales distintas ¿arrojaría resultados diferentes a los obtenidos en esta investigación?

## **BIBLIOGRAFIA**

Bruner, J. (1995). *Desarrollo Cognitivo y educación*. Ediciones Morata. Madrid.

Bruner, J. (1994). *La inspiración de Vygotski*. En: *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Editorial Gedisa S.A. Barcelona.

Bruner, J., Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Ediciones Paidós. Barcelona.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza editorial. Madrid.

Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid.

Dewey, Jhon. (1989). *Cómo Pensamos*, Paidós, Barcelona.

Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Visor libros. Madrid.

Parra J. *La imaginación*. Consultado el 10 de Marzo de 2009. Disponible en:

<http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/html/programa/maestria/II-07/documentos/Imaginacion.pdf>

Martí, Eduardo (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Amorrortu Editores, Buenos Aires

Parra, J. (2003). El esquivo pensamiento. En: Artificios de la mente. Circulo de lectura alternativa. Bogotá.

Piaget, J. (1981). La representación del mundo en el niño. Madrid.

Pineda, D. (2008). Algunas hipótesis de trabajo (construidas en clave autobiográfica) Sobre una educación científica en perspectiva filosófica. En: *Talento, inventiva y creatividad. Memorias del evento ferial y de las actividades preparatorias*. Editor Buinaima. Bogotá

Riviere, A. (1988). Pensamiento y habla: la concepción semiótica de la conciencia y la génesis, estructura y función del lenguaje interno. En: La psicología de Vygotski. Visor. Madrid.

Siguán, M. (1987). Actualidad de Lev S. Vygotski. Editorial Anthropos. España.

Vygotski, L. (2007). La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico. Editorial Akal. Madrid.

Vygotski, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Capítulo VI: interacción entre aprendizaje y desarrollo. Barcelona.

Vygotski, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Ediciones Fausto. Madrid.

Vygotski, L. (1982). El pensamiento y su desarrollo en la edad infantil. En: obras completas tomo II. Visor libros. Madrid

Vygotski, L. (1982). Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. En: obras completas tomo I. Visor libros. Madrid.

Vygotski, L. (1982). El problema de la conciencia. En: obras completas tomo I. Visor libros. Madrid.

Wertsch, J. (1988). Vygotski y la formación social de la mente. Ediciones Paidós. España.

Yin, R. (2003). Case study research: Design and methods.(3ª Ed.). Applied Social Research Method Series. Sage Publications.



## APÉNDICE No 1 Diapositivas Comunidad de indagación



## AMIGOS

- Compartimos ideas.
- Nos expresamos con sinceridad.
- Respetamos al otro.
- Nos escuchamos.



## PENSAMIENTO CUIDADOSO

- Solucionar problemas
- Buenas razones
- Ideas profundas
- Creer en mi mismo
- Dudar
- Hacer muchas preguntas



## LUGAR SEGURO

- Podemos expresarnos
- Hacemos críticas
- Preguntamos
- Respondemos
- No hay ganadores ni perdedores



## ESTAMOS PARA...

### RESOLVER UN PROBLEMA:

- Curiosidad está triste porque perdió el pensamiento.
- Para encontrarlo invitamos a La Tropa a averiguar, de manera cuidadosa, acerca de lo que se le perdió.



VAMOS A INVESTIGAR...

Ahora somos...

DETECTIVES



PREGUNTEMOS

- Realizo las preguntas que considero necesarias para tener éxito en la búsqueda.



GRACIAS POR TU AYUDA

Volveremos a vernos...

Y continuaremos solucionando  
nuestro problema...



## APÉNDICE No 2 Preguntario

### TALLER No. 1<sup>o</sup> PREGUNTARIO

NOMBRE:

SERGIO

¡Hola tropa de preguntones! Necesitamos tu ayuda urgente... Curiosidad está triste porque perdió el pensamiento, para encontrarlo, invitamos a La Tropa a averiguar de manera cuidadosa acerca de lo que se le perdió. ¡Conviértete en un detective! Realiza las preguntas que consideras necesarias para tener éxito en la búsqueda:



1. ¿Cómo es un pensamiento? ✓
2. ¿Que le gusta al pensamiento?
3. ¿El pensamiento tiene amigos?
- 3.1. Si el pensamiento tiene amigos quienes son y como son?
- 3.2. ¿Donde viven?
4. ¿Como piensa curiosidad?

## TALLER No. 1 PREGUNTARIO

NOMBRE:

LAURA MANUELA

¡Hola tropa de preguntones! Necesitamos tu ayuda urgente... Curiosidad está triste porque perdió el pensamiento, para encontrarlo, invitamos a La Tropa a averiguar de manera cuidadosa acerca de lo que se le perdió. ¡Conviértete en un detective! Realiza las preguntas que consideras necesarias para tener éxito en la búsqueda:



- ¿Dónde fue la última vez que lo viste?
- ¿Cómo es tu pensamiento?
- ¿A dónde le gusta ir a tu pensamiento?
- ¿Lo viste la última vez?
- ¿Qué le gusta hacer?
- ¿Qué comida le gusta?
- ¿Qué cosas le gustan?
- ¿Está saliendo con alguien?
- ¿Cómo le gusta vestirse?
- ¿Cuándo se te perdió?
- ¿Está estudiando?
- ¿Dónde vive?

## TALLER No. 1 PREGUNTARIO

NOMBRE: **MARTÍN**

¡Hola tropa de preguntones! Necesitamos tu ayuda urgente... Curiosidad está triste porque perdió el pensamiento, para encontrarlo, invitamos a La Tropa a averiguar de manera cuidadosa acerca de lo que se le perdió. ¡Conviértete en un detective! Realiza las preguntas que consideras necesarias para tener éxito en la búsqueda:



¿Como curiosidad perdio el pensamiento?

¿ Quien o que tiene el pensamiento de curiosidad?

¿ Cuales son las evidencias necesarias para descubrir este misterio?

¿ En donde estaba curiosidad cuando se perdio el pensamiento?

¿ De que tamaño era el pensamiento y de que color? ✓

¿ A que hora, se perdio el pensamiento de curiosidad?



**APÉNDICE No 3 Cuentos del pensamiento  
COLEGIO SAN BARTOLOMÉ LA MERCED**

ÁREA:	FECHA:
GRADO Y GRUPO: 3 <sup>o</sup> - "C"	CONCEPTO: <input type="checkbox"/>
ESTUDIANTE:	<b>LAURA MANUELA</b>

• En el país del pensamiento

Cuando iba al país del pensamiento, me transporte por el aire, volando. Al llegar, vi que me residia mi mejor amiga, que se mudó ahí por un tiempo. En el transcurso del tiempo me adapte a ese lugar, a sus costumbres, a su comida, pero lo más difícil fue adaptarme a su modo de saber ir a algun lugar, por ejemplo: si querian ir a la calle 136, 1<sup>o</sup> iban a la calle 1<sup>ra</sup> y ahí tomaban el autobus.

En la maleta llevaba: tres camisas, dos blusas y dos sacos, todos los implementos de aseo y una foto de mi familia. Su comida era muy rica, porque si no te gustaba algo te daban que no era ese algo si algo que te gustara. En la maleta de regreso llevaban cajas, pero no solo eran cajas, si no, que se transformaban en lo que tu querias que fuera. Me gusta ese lugar y mucho.

fin.

## COLEGIO SAN BARTOLOMÉ LA MERCED

ÁREA:

FECHA:

GRADO Y GRUPO: 3º ~~Etapa de~~ ~~manu~~ ~~tenor~~ CONCEPTO:

ESTUDIANTE:

ANTONIA

### El país del pensamiento

Había una vez un país llamado el país del pensamiento en ese país había unas personas que pensaban muy bien. En ese país las bebidas eran de la imaginación, la comida además de rica era con un queso especial para estar con mucha discreción. Yo fui a ese país y un sembro comercial se llamaba imaginación S.A., también encontré un jardín infantil llamado Unidos por la imaginación.

Y un colegio llamado imaginación grande. Además la comida típica era toda del pensamiento, se cocinaba a la plancha y de paste una mezcla de la imaginación. La gente era muy feliz utilizaban toda su ropa con una I de imaginación y una P de pensamiento, el clima de ese país era caliente y agradable.

Te aconsejo que vallas al hotel de 5 imaginaciones, es muy lindo este país.

## APÉNDICE No 4 Diapositivas dibujando el pensamiento



## PINTAMOS PARA...


- Continuar con nuestra investigación.



## PARA PINTAR USAMOS..

- PREGUNTAS








### TENGAMOS EN CUENTA...

- ¿Qué pasa cuando estoy pensando?
- ¿Para pensar tengo que estar quieto?
- ¿Cuándo hablo tengo que pensar?
- ¿El pensamiento tiene forma, tamaño, color?

- ¿Podría dejar de pensar?
- ¿Si estoy triste mis pensamientos son tristes?
- ¿Pueden dos personas tener el mismo pensamientos al mismo tiempo?



### HASTA PRONTO....

- FELIZ NAVIDAD...
- FELIZ AÑO



### APÉNDICE No 5 Dibujos del pensamiento





MARTÍN



JUAN DANIEL

## APÉNDICE No 6 Mapa mental





## APÉNDICE No 7 Diplomas

# Certificado de Reconocimiento

*Al pensador:*



*por su excepcional trabajo y contribución decisiva en  
La investigación "Representaciones Infantiles  
del Pensamiento"*

*Otorgado el 10 de Marzo de 2009*

---

Grupo de Trabajo Maestría en Educación Universidad Javeriana

## APÉNDICE No 8 Foto Tropa de Preguntones



**APENDICE No. 9 Carta dirigida a la institución educativa**



## CIRCULAR

CDA-023-08/09

Bogotá, Noviembre 10 de 2008

**GRUPO DESTINATARIO:** Padres y Madres de Estudiantes de Tercer Grado.

**ASUNTO:** Trabajo de Investigación.

**Estimadas Familias Bartolinas:**

Reciban un cordial saludo. Conscientes de la importancia de la dimensión cognitiva en el proceso formativo de nuestros estudiantes, queremos informarles que su hijo(a) \_\_\_\_\_ ha sido seleccionado para participar en un trabajo de investigación gracias a su talento y habilidad de razonamiento. Dicho trabajo, que está llevando a cabo un grupo de la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana, busca caracterizar las representaciones infantiles que tienen los niños(as) de 8 y 9 años acerca del pensamiento.

Este trabajo gnoseológico-cognitivo nos permitirá desarrollar metodologías que incrementen la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes y será realizado por la profesora Diana Ortiz del área de Ética y Filosofía.

Las condiciones para efectuar la prueba son sencillas. Esta consiste en reunirse con los niños(as) en cuatro talleres, cada uno de 45 minutos en un aula, dentro del colegio y en horario escolar, así:

- ✓ *Primer taller "Preguntario" → Día 11 de Noviembre de 8:30 a 10:00 AM. Aula Intelige.*
- ✓ *Segundo taller "Cuento Sobre El Pensamiento" → Día 25 de Noviembre de 8:30 a 10:00 AM. Aula Inteligente*
- ✓ *Tercer taller "Representación Gráfica del Pensamiento, Dibujos" → Día 2 de Diciembre de 8:30 a 10:00 AM. Aula Inteligente*
- ✓ *Cuarto Taller "Materialización de Proyectos, Maquetas" → Día 21 de Abril de 8:30 a 10:00 A.M.*

Es importante tener en cuenta que la actividad será lúdica y no requerirá esfuerzo extra de parte de sus hijos. Los niños(as) serán filmados y grabados para apoyar la investigación.

Agradecemos su colaboración, apoyo y compromiso. Favor devolver el desprendible, diligenciado y firmado, a la coordinadora de grado.

Cordialmente,

  
**ENRIQUE GUTIÉRREZ SJ**  
Director Académico

  
**DIANA ORTIZ PÉREZ**  
Profesora de Ética y Filosofía

**COLEGIO SAN BARTOLOME LA MERCED (PRIMARIA)**

Recibimos circular del 10 de Noviembre "Trabajo de Investigación Representaciones Infantiles del Pensamiento" y aceptamos SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ que nuestro hijo(a) \_\_\_\_\_, curso \_\_\_\_\_, participe.

FIRMA PAPÁ: \_\_\_\_\_ FIRMA MAMÁ: \_\_\_\_\_