

Distribución gratuita
Prohibida
su venta

Desarrollo Cognitivo y del Lenguaje

Licenciatura en Educación Especial

*Programa y materiales
de apoyo para el estudio
2006-2007*

3^{er}
semestre

Programa para
la Transformación
y el Fortalecimiento
Académicos de las
Escuelas Normales



Desarrollo Cognitivo y del Lenguaje

Programa y materiales de apoyo para el estudio

Licenciatura en Educación Especial

Tercer semestre

**Programa para la Transformación
y el Fortalecimiento Académicos
de las Escuelas Normales**

México, 2006



Desarrollo Cognitivo y del Lenguaje. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Especial. 3^{er} semestre fue elaborado por el personal académico de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP agradece la participación de profesores de las escuelas normales, especialistas y representantes de organizaciones de la sociedad civil en el diseño del programa y en la selección de los materiales.

Reyes S. Tamez Guerra
Secretario de Educación Pública

Julio Rubio Oca
Subsecretario de Educación Superior

José Fernando González Sánchez
**Director General de Educación Superior
para Profesionales de la Educación**

Noemí García García
Directora de Desarrollo Académico

María Guadalupe Ambríz Rivera
Coordinación editorial

Candelaria Cruz Báez
Cuidado de la edición

Blanca Rodríguez Rodríguez
Formación

Juan Francisco Ríos
Foto de portada

Primera edición, 2006

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2006
Argentina 28, Centro,
06020, México D. F.

ISBN 970-808-013-6

Impreso en México
DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Presentación

Programa	9
Introducción	9
Propósitos generales	10
Organización de los contenidos	10
Orientaciones didácticas generales	13
Sugerencias para la evaluación	18
Organización por bloques	19
Bloque I. El desarrollo cognitivo y del lenguaje. Aspectos básicos	20
Bloque II. El desarrollo cognitivo y del lenguaje durante la infancia y la adolescencia. Su relación con los procesos de aprendizaje	26
Bloque III. La influencia del contexto sociocultural y escolar en el desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños y de los adolescentes	38

Materiales de apoyo para el estudio

Bloque I. El desarrollo cognitivo y del lenguaje. Aspectos básicos

Una misión revolucionaria para la escuela: baluarte de la resistencia de lo humano <i>Guillermo Jaim Etcheverry</i>	59
El rol del contexto en el desarrollo cognitivo La perspectiva sociocultural <i>Olga A. Peralta</i>	63
La teoría de las inteligencias múltiples Una perspectiva personal <i>Howard Gardner</i>	75

Bloque II. El desarrollo cognitivo y del lenguaje durante la infancia y la adolescencia. Su relación con los procesos de aprendizaje

El pensamiento del adolescente <i>Mercè García-Milà y Eduardo Martí</i>	89
La memoria: de los primeros años a la adolescencia <i>Carmen Barajas, Ma. Luisa de la Morena y María José Linero Zamorano</i>	113
¿Se pueden enseñar conceptos en el nivel inicial? <i>María Renée Candia</i>	123
Los orígenes de la inferencia <i>Margaret Donaldson</i>	139

Por qué es interesante la resolución infantil de problemas <i>Stephanie Thorton</i>	149
La formación de la función semiótica <i>Nuria Silvestre y Ma. Rosa Solé</i>	153
El desarrollo del lenguaje: nivel fonológico <i>Antonia M. González Cuenca</i>	159
El desarrollo del lenguaje: nivel léxico-semántico <i>Antonia M. González Cuenca</i>	165
El desarrollo del lenguaje: nivel morfo-sintáctico <i>Antonia M. González Cuenca</i>	177

**Bloque III. La influencia del contexto sociocultural y escolar
en el desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños
y de los adolescentes**

La cultura y el desarrollo mental en la primera infancia <i>Michel Cole y Sheila Cole</i>	187
Juventud, socialización y medios de ¿comunicación? La crisis en las pantallas <i>David Urzúa Bermúdez</i>	199

Presentación

La Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas estatales, ha puesto en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Una de las acciones de este programa es la aplicación de un nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Especial, que inició en el ciclo escolar 2004-2005.

Este cuaderno está integrado por dos partes: el programa *Desarrollo Cognitivo y del Lenguaje* y los textos que constituyen los materiales de apoyo para el estudio de la asignatura; estos últimos, son recursos básicos para el análisis de los temas y se incluyen en este cuaderno debido a que no se encuentran en las bibliotecas o son de difícil acceso para estudiantes y maestros.

Los textos cuya consulta es fundamental en el desarrollo del curso son los propuestos en el apartado de la bibliografía básica. Para ampliar la información sobre temas específicos, en cada bloque se sugiere la revisión de algunas fuentes citadas en la bibliografía complementaria. La mayoría de obras incluidas en estos dos apartados están disponibles en las bibliotecas de las escuelas normales. Es importante que los maestros y los estudiantes sean usuarios constantes de estos servicios, con la finalidad de alcanzar los propósitos del curso.

Este cuaderno se distribuye en forma gratuita a los profesores que atienden la asignatura y a los estudiantes que cursan el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Especial. Es importante conocer los resultados de las experiencias de trabajo de maestros y alumnos, pues sus opiniones y sugerencias serán revisadas con atención y consideradas para mejorar este material.

La Secretaría de Educación Pública confía en que este documento, así como las obras que integran el acervo de las bibliotecas de las escuelas normales, contribuirán a la formación de los futuros maestros que México requiere.

Secretaría de Educación Pública

Desarrollo Cognitivo y del Lenguaje

Horas/semana: 4

Créditos: 7.0

Introducción

El propósito de este curso es que los estudiantes normalistas tengan un conocimiento básico pero sistemático sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas y lingüísticas de los niños y de los adolescentes, es decir, de los procesos que les permiten conocer y entender progresivamente su entorno familiar y social, los objetos físicos y los fenómenos naturales y sociales que les rodean, así como las formas y los símbolos de la cultura a que pertenecen; en síntesis, se trata de analizar los procesos del desarrollo del pensamiento y el lenguaje, ubicando su estudio en la infancia y la adolescencia, en edades que corresponden a la educación básica.

Este curso es continuación de *Desarrollo Físico y Psicomotor*, en el cual se estudiaron los procesos que se generan a partir del crecimiento físico y los aspectos que intervienen en la consolidación de su desarrollo; se analizaron las relaciones que existen entre los factores internos y el contexto familiar y social del que proceden los niños y los adolescentes, así como aspectos referentes al campo psicomotor, y su relación con el social y afectivo.

En este tercer semestre se introduce a los futuros maestros en el estudio de los procesos fundamentales mediante los cuales los niños adquieren, conservan y utilizan los conocimientos. Para aproximarse al campo cognitivo, se incluyen aspectos como la formación y transformación de los conceptos por el alumno de educación básica; su capacidad para realizar inferencias y resolver problemas y las habilidades que pone en práctica para el desarrollo de las capacidades metacognitivas. Estos temas se presentan en estrecha vinculación, con el desarrollo del lenguaje, en el cual se aborda el estudio de las capacidades lingüísticas durante los primeros años de vida del niño, sin las cuales no sería posible el pensamiento simbólico; en segundo lugar, se relacionan también directamente con el desarrollo anatómico y funcional del cerebro, con la percepción sensorial y con la motricidad como fuente de aprendizaje, temas que han sido estudiados con mayor profundidad en *Neurobiología del Desarrollo*.

El curso proporciona, además, las bases que permitirán a los futuros maestros de educación especial comprender temas que serán motivo de estudio en semestres posteriores, especialmente los procesos cognitivos de los alumnos de educación básica con necesidades educativas especiales, asociadas o no con una discapacidad, y que corresponden a las áreas de atención que integran el mapa curricular de esta licenciatura.

Para lograr los propósitos del curso es indispensable que los estudiantes analicen los planteamientos de distintos autores, discutan sus puntos de vista en el grupo y en los equipos de trabajo y, sobre todo, dialoguen con los niños y los adolescentes y observen sus expresiones e interacciones con sus pares y con otras personas, así como con los objetos y fenómenos sociales, tanto en el contexto escolar como en contextos no escolarizados.

El los estudiantes normalistas aprendan a identificar los procesos cognitivos y lingüísticos de cada alumno es con la finalidad de que analicen cuáles son las formas de intervención pedagógica que favorecen el desarrollo integral de los niños y los adolescentes que cursan la educación básica.

Propósitos generales

Con el estudio de los temas y la realización de las actividades propuestas en el curso, se espera que los estudiantes normalistas:

- A partir de los aportes de la investigación reciente, analicen las distintas concepciones y posturas teóricas que han explicado el desarrollo cognitivo y del lenguaje, conozcan cómo ha evolucionado el conocimiento científico acerca del niño y del adolescente, y comprendan que éstos tienen un papel activo en sus procesos de aprendizaje, así como en su formación integral.
- Construyan una noción integrada de los procesos cognitivos y lingüísticos y comprendan cómo se relacionan con los otros campos de desarrollo para posibilitar el aprendizaje de los niños y los adolescentes.
- Identifiquen y valoren los principales procesos cognitivos y lingüísticos que ponen en práctica los niños y los adolescentes, además de comprender la diversidad que presentan, ya que si bien existen pautas genéricas asociadas a factores biológicos y culturales, al mismo tiempo se manifiestan variaciones como resultado de la forma particular en que influye el contexto familiar, cultural y social en que se desenvuelven.
- Reconozcan la importancia de promover, en la educación básica, el desarrollo de las capacidades cognitivas y lingüísticas de los alumnos, mediante su intervención pedagógica oportuna y diversificada.
- Conozcan a los niños y los adolescentes, mediante la observación y el diálogo en los diferentes contextos en que se desarrollan.

Estas actividades proporcionan referentes fundamentales para comprender cuáles son las capacidades cognitivas y lingüísticas que los niños y los adolescentes ponen en juego y las formas de atención educativa que favorecen este campo del desarrollo.

Organización de los contenidos

El bloque I, “El desarrollo cognitivo y del lenguaje. Aspectos básicos”, introduce a los estudiantes normalistas al conocimiento de las principales posturas teóricas que han explicado el desarrollo cognitivo y del lenguaje. En el primer tema de este bloque los estudiantes notarán la importancia educativa que tiene el estudio de estos temas. Posteriormente analizan cómo ha evolucionado el conocimiento científico sobre los procesos cognitivos y del lenguaje en los niños y los adolescentes, a partir de los resultados reportados por la investigación. Es importante que los estudiantes comprendan que, si bien la cognición y el lenguaje se han estudiado de forma separada por cuestiones de método, son procesos que están fuertemente articulados.

Durante varias décadas se pensó que los niños pequeños presentaban serias limitaciones para desarrollar capacidades cognitivas consideradas complejas para su edad; esta idea situaba al niño como un sujeto mecánico o preoperatorio y profundamente egocéntrico. Desde esta perspectiva, se negaba la posibilidad de que el niño fuera capaz de “descentrase”; es decir, de comprender el punto de vista de otros, formar conceptos, resolver problemas, elaborar inferencias o utilizar el lenguaje como una herramienta cognitiva para reorganizar el pensamiento. Esa concepción de niño no coincide con lo que reporta la investigación actual, pues, a partir del perfeccionamiento de los instrumentos que permiten identificar lo que el niño puede aprender, se han reconocido no sólo las posibilidades reales que tienen los pequeños para poner en juego, desde temprana edad, competencias cognitivas y lingüísticas complejas, también se han identificado factores biológicos y culturales asociados a dichos procesos que favorecen o limitan su desarrollo. En este sentido, los aportes de la investigación científica ofrecen mayores elementos a los estudiantes para comprender la importancia que reviste el contexto social y cultural en el desarrollo y la complejización de las funciones y capacidades intelectuales de los alumnos.

En general, el enfoque y los materiales propuestos en este curso consideran que las capacidades de pensamiento y del lenguaje de los niños y los adolescentes son complejas y pueden desarrollarse más temprano de lo que hasta hace unas décadas plantearon distintas teorías, las cuales explicaron las etapas secuenciales y globales que cada niño debería cumplir en su proceso de maduración individual con un esquema rígido, o aquellas otras, en donde se planteaba el arribo al pensamiento abstracto al llegar a la edad adolescente. La excesiva simplificación a que llegaron algunos intérpretes de esas teorías contribuyó a difundir una imagen limitada de las posibilidades de pensamiento de los niños, así como a dar por sentadas capacidades que el alumno aún no consolidaba, sin considerar o dando poco valor a los procesos y las mediaciones en la adquisición de las competencias cognitivas y comunicativas —que hoy se reconocen de gran valor para orientar el aprendizaje de los alumnos.

Los estudios realizados recientemente conceden mayor margen a las diferencias individuales, asumen que hay asincronías y desigualdades en el desarrollo de las funciones y capacidades, y reconocen el impacto cognitivo de las experiencias comunicativas adquiridas en las relaciones interpersonales y en el ambiente familiar y cultural. Al asumir esta perspectiva se otorgan mayores posibilidades a la intervención de los futuros maestros de educación especial y al tipo de actividades que realicen con sus alumnos.

En el bloque II, “El desarrollo cognitivo y del lenguaje durante la infancia y la adolescencia. Su relación con los procesos de aprendizaje”, se hace una revisión de las pautas del desarrollo cognitivo durante la infancia y la adolescencia. Se analizan los principales mecanismos a través de los cuales los niños construyen conceptos sobre los objetos y seres vivos del mundo que los rodea, y sobre las acciones y relaciones que se establecen entre ellos; asimismo, se estudia el papel que en ese proceso juegan los vínculos interpersonales y las experiencias sociales.

Los estudiantes tomarán en cuenta que, aunque la formación de conceptos puede observarse con mayor claridad una vez que los niños han aprendido a hablar, desde los primeros meses de vida desarrollan sus capacidades de comparar y diferenciar objetos y atributos, y de establecer categorías. Este conocimiento se debe al diseño de pruebas experimentales más imaginativas y rigurosas generadas en años recientes y que han demostrado —en oposición a las ideas predominantes hasta hace unas décadas—, que en la etapa prelingüística los niños realizan operaciones mentales complejas de acuerdo con su edad, que implican la elaboración de conceptos, el empleo de la memoria y la capacidad para resolver problemas. Asimismo, se percatarán de las herramientas que los adolescentes ponen en juego para la apropiación de nuevos conceptos y conocimientos.

Los estudiantes advertirán que la capacidad para formar y hacer uso de los conceptos es un proceso dinámico que se perfecciona con rapidez. Notarán que es común que al principio los niños cometan errores por abusar en el uso de un concepto o, al contrario, lo restrinjan en exceso. Observarán también que los conceptos no permanecen estáticos en la mente del niño, sino que se enriquecen y modifican conforme avanzan las experiencias de aprendizaje, cuando agregan a los atributos sensoriales obtenidos (forma y color, por ejemplo) otros que implican mayor complejidad mental (como funciones y formas de uso, por ejemplo). Asimismo, advertirán que los alumnos, al desarrollar su capacidad lingüística, alcanzan una capacidad conceptual compleja, fortalecen su memoria de largo plazo y crean estrategias para utilizarla.

Posteriormente se revisan algunos aspectos centrales del desarrollo del pensamiento infantil y adolescente, como son la capacidad para razonar sobre acciones y objetos no conocidos o comprendidos, y su capacidad de abstracción y representación mental para guiar y orientar sus acciones e interacciones con el entorno.

A partir de los textos sugeridos en este bloque se analiza la evolución de las competencias cognitivas que, si bien está relacionada con la edad, depende en gran medida de la variedad y riqueza de las experiencias que vive cada alumno.

Se revisan primero las formas más sencillas de razonamiento, que dependen del establecimiento de similitudes entre experiencias antiguas y nuevas y de utilizar “esteriotipos” como base para elaborar inferencias. Se revisa cómo, al enfrentar y resolver problemas, desde edades tempranas los niños logran establecer supuestos o hipótesis sobre las cosas y los problemas que éstas plantean, y son capaces de planear sus acciones y de formular y reformular estrategias para resolver problemas —algunas aparentemente simples, como las de ensayo y error—, así como para aplicar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones.

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

Con el estudio de los temas del bloque III, “La influencia del contexto sociocultural y escolar en el desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños y de los adolescentes”, se profundiza en el estudio de las relaciones entre el desarrollo de las capacidades cognitivas y del lenguaje de los niños y de los adolescentes y las experiencias que viven en su entorno familiar y social, el cual está inserto en una cultura determinada.

Este bloque tiene como propósito que los estudiantes asuman, como parte esencial de su manera de concebir a los alumnos, la existencia de factores biológicos y culturales que caracterizan genéricamente el desarrollo cognitivo y del lenguaje, pero que, al mismo tiempo, hay otros que surgen de las diferencias de cultura y de modo de vida, los cuales imprimen características distintivas en cada proceso del desarrollo individual.

Las diversas prácticas cotidianas, que tienen lugar en el contexto familiar del niño y del adolescente, la mayor parte no formales, los llevan a elaborar “guiones” de conducta, de anticipación o interpretación de sucesos, que tienen una importante influencia cognitiva. Entre esas prácticas juegan un papel central las que se producen en la relación con los padres, así como en el intercambio con los grupos de pares.

Un aspecto que se destaca en este bloque, es la “actividad conductora”, así como los planteamientos centrales de la teoría de Vygotsky que han sido retomados para favorecer el aprendizaje de los alumnos en educación básica. Dichas propuestas tratan de enfatizar la importancia de la participación guiada que realizan los adultos, y en particular los maestros, para que los niños y los adolescentes consoliden nuevos aprendizajes; asimismo, se plantea la riqueza del trabajo colectivo en el aula, situaciones en las que el lenguaje y el pensamiento son las herramientas fundamentales en la promoción del aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

Uno de los principales propósitos de la educación preescolar es propiciar el desarrollo de las capacidades intelectuales y cognitivas de los alumnos; para lograrlo, es imprescindible proponer actividades que tengan sentido pedagógico, es decir, que realmente sean formativas y retadoras para ellos. En este sentido, los temas aquí incluidos pretenden sensibilizar y brindar elementos a los futuros maestros de educación especial para que diseñen propuestas de actividades que consideren el desarrollo de sus alumnos y los diversos contextos socioculturales en los cuales viven. Específicamente en este semestre, durante las jornadas de *Observación y Práctica I*, los estudiantes elaborarán y aplicarán propuestas de actividades de español.

Orientaciones didácticas generales

Con el fin de enriquecer y diversificar las formas de enseñanza y de aprendizaje, en este apartado se propone un conjunto de sugerencias para una mejor aplicación del programa.

Se recomienda que, al iniciar el curso, los estudiantes, con la orientación del docente, analicen en conjunto todo el programa. La revisión detallada de cada uno de sus apartados les proporcionará una idea más clara de los propósitos que persigue la asignatura y de los aprendizajes que se espera obtengan; así como de las formas de trabajo que pueden aplicarse.

Para lograr los fines del curso es necesario que el docente de esta asignatura planifique cada una de las sesiones de trabajo, considerando dos aspectos fundamentales:

- Los propósitos del curso y los temas que se revisan. Los avances y las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes normalistas.
- Los materiales de estudio y las actividades que se proponen, con el fin de precisar los aspectos fundamentales que se analizan y debaten, así como para diseñar o adecuar las actividades de acuerdo con las características de los estudiantes y las condiciones de trabajo.

Las actividades sugeridas en los bloques del curso están organizadas de modo que aborden los diferentes temas de estudio; sin embargo, son propuestas que, lejos de constituir secuencias acabadas o rígidas, pretenden servir como base para que el maestro y los estudiantes seleccionen o agreguen las que consideren convenientes, siempre y cuando respondan a los propósitos, el enfoque del curso y los temas de estudio. A continuación, se exponen algunos criterios que son básicos para el logro de los propósitos del curso:

- a) *Lectura de textos y elaboración de escritos.* Son requisitos indispensables para el desarrollo de este curso, y de cualquier actividad académica, pues constituyen actividades que aportan elementos para organizar ideas y sistematizar el aprendizaje, participar y plantear preguntas o dudas y, en consecuencia, alcanzar el logro de sus aprendizajes. Asimismo, es conveniente señalar que la participación en equipo o en grupo tiene como base un trabajo previo de lectura individual y de estudio autónomo.

La lectura de la bibliografía básica sugerida en los bloques del curso les permitirá adquirir información actualizada o relevante que, al ser analizada a través de diferentes estrategias de estudio, les brindará mayores elementos para explicarse cómo los niños y los adolescentes se comunican, exploran y conocen su entorno natural y social. Por otra parte, se recomienda que tanto el docente como los estudiantes revisen la bibliografía complementaria para contar con mayor información o profundizar sobre los temas de estudio.

La redacción de notas, apuntes y opiniones personales, así como la elaboración de esquemas o mapas conceptuales y de resúmenes o síntesis de textos, favorece la adquisición de conocimientos específicos, los cuales sirven de base para el trabajo en las sesiones de clase. Después de una lectura individual, de una clase o sesión de discusión, se pueden redactar ideas en forma de ensayo, cuadros, esquemas o fichas de trabajo; esta actividad intelectual constante contribuye al logro personal de los rasgos del perfil de egreso y prepara a los estudiantes para los retos que implica el trabajo con los alumnos de educación básica.

El contenido de las lecturas debe integrarse al análisis, la argumentación, discusión y reflexión en torno a las actividades prácticas y, en consecuencia, habrá que evitar que se realicen sin un propósito definido o desvinculadas de los temas de estudio que se proponen en el programa. Si el maestro advierte que algunos estudiantes tienen dificultades en el análisis de los textos sugeridos, puede promover

la formación de círculos de estudio que funcionen temporal o permanentemente, solicitando la colaboración de los estudiantes que tienen mejor desempeño.

- b) *La exposición de conclusiones y la confrontación de argumentos.* La exposición de puntos de vista distintos u opiniones contrarias sobre un mismo tema entre miembros de un grupo es una práctica exigente que implica contar con argumentaciones fundamentadas y saberlas utilizar o interpretar creativamente, así como estar dispuesto a escuchar otras; exige también un ambiente de respeto y tolerancia, que involucre a todos los integrantes del grupo, incluido el profesor, y no de competencia o individualismos que desgastan a un grupo y merman las posibilidades de aprender en colectivo. Corresponde al maestro propiciar este ambiente que incite a debatir y a confrontar, a coincidir y a consensuar ideas y posiciones; es importante, además, que durante estas actividades oriente y precise las participaciones de los estudiantes normalistas en la discusión de los temas del curso con el fin de lograr una mayor comprensión de los mismos.
- c) *Consulta en biblioteca.* Para el estudio de los temas, es conveniente que los estudiantes aprovechen los diversos recursos con que cuenta la biblioteca de su escuela: bibliográficos, audiovisuales y red Edusat. En estos acervos se encuentran materiales relacionados con los temas del curso, los cuales se señalan en las bibliografías básica y complementaria de cada bloque. La revisión completa de estos materiales acerca a los estudiantes al contexto en que los autores analizados plantean sus ideas. La revisión de otros textos, la audición de una cinta o la observación de un video relacionado con los temas estudiados, ayuda también a obtener otras visiones sobre un mismo tema y brinda mayores elementos para orientar el trabajo con los niños y los adolescentes de educación básica.
- d) *Manejo y uso de información localizada en Internet.* La Internet se ha convertido en un recurso cada vez más importante para obtener información pertinente y actualizada, lo cual resulta muy conveniente para este curso en aquellos temas de interés particular para los estudiantes o que se requiere abordar con mayor profundidad. Se sugiere emplear páginas electrónicas como la red normalista: <http://normalista.ilce.edu.mx> así como las que se recomiendan en los apartados correspondientes en la bibliografía complementaria. Es importante que se oriente a los futuros maestros respecto del aprovechamiento y uso pertinente de la Internet como un recurso para el estudio y posteriormente como herramienta para la enseñanza.
- e) *Organización del trabajo durante las sesiones.* El trabajo colectivo compromete a la totalidad del grupo en acciones comunes para el logro de propósitos definidos. Este programa, al igual que los de las demás asignaturas, contiene temas que deben tratarse a través de la realización de tareas en conjunto, lo cual exige una participación comprometida, activa, continua y responsable del profesor y de los estudiantes; de manera particular, requiere de la atención e intervención del profesor para orientar a los normalistas en su desempeño académico. Es importante recordar que estas tareas sólo tendrán sentido si cada integrante del grupo

o equipo cumple con su responsabilidad individual, ya sea al momento de analizar un texto, elaborar escritos, plantear preguntas para la discusión o aportar reflexiones sobre un tema, entre otras actividades.

f) *Los conocimientos previos de los estudiantes.* En el trabajo con esta asignatura es necesario que el profesor tome como punto de partida los conocimientos obtenidos por los estudiantes en los cursos de los semestres anteriores. Considerar estos conocimientos ayuda a que el aprendizaje de los estudiantes normalistas tenga mayor sentido y a que desarrollen su sensibilidad para que, a su vez, consideren los conocimientos previos de sus alumnos en la promoción de nuevos aprendizajes. Para indagar las concepciones previas no es suficiente con formular preguntas al grupo al iniciar un tema, es preciso que durante las actividades se utilicen diversas estrategias, como la escritura individual de textos breves y la organización de debates, entre otras.

g) *Actividades prácticas para los estudiantes.* El programa incluye actividades prácticas para que los estudiantes normalistas vivan la experiencia de poner en juego sus propias competencias cognitivas y comunicativas al observar, manipular, formular preguntas, indagar, elaborar inferencias, resolver problemas, etcétera; y así vivan, de forma semejante, lo que experimentan los alumnos al desarrollar las actividades didácticas que se promueven en las escuelas de educación básica. Es conveniente destacar que estas actividades no están diseñadas para ser aplicadas o adaptadas a alumnos de educación especial, se trata, además, de sugerencias flexibles, pues el maestro y los estudiantes normalistas pueden seleccionar o agregar otras que consideren convenientes, de acuerdo con los propósitos y el enfoque del curso.

También se sugiere realizar prácticas complementarias extraclase con el fin de que los estudiantes fortalezcan sus competencias para indagar sobre los contextos en donde se desenvuelven los alumnos, valoren y respeten las diferentes costumbres, tradiciones y normas que caracterizan la vida en sociedad.

h) *Registro y sistematización de información obtenida en diálogos y observaciones a los alumnos.* Al estudiar varios temas del curso se sugiere que los futuros maestros recopilen información con el fin de indagar sobre las ideas y competencias cognitivas y comunicativas que los niños y los adolescentes ponen en juego al interactuar con el entorno o al realizar las actividades escolares. Para que estas indagaciones tengan sentido formativo se requiere que se establezcan de antemano el propósito, los aspectos que interesa observar y las preguntas que se formularán en los diálogos o las entrevistas con los niños y los adolescentes. Tanto las observaciones como las entrevistas que se solicitan exigen que los estudiantes muestren actitudes de sensibilidad y de respeto hacia quienes se dirigen, así como profesionalismo y confiabilidad en el manejo de la información recabada; en particular, en las entrevistas es conveniente utilizar un lenguaje preciso y comprensible para los niños y los adolescentes con quienes se realizará la actividad. Durante la aplicación de los instrumentos, los estudiantes tendrán presente que

su propósito no es tipificar las conductas de los niños y de los adolescentes, sino lograr una aproximación al conocimiento de sus procesos del desarrollo cognitivo y del lenguaje, señalados en el programa.

Obtener datos para profundizar en el estudio de un tema, y aplicar estos conocimientos para explicar una situación específica, pone a los estudiantes normalistas frente a un tipo de actividad que conlleva el ejercicio de habilidades intelectuales para precisar aspectos a observar, identificar la información relevante, registrar, analizar y reflexionar sobre la información recabada y los prepara para saber investigar a partir de referentes teóricos que le dan sentido a la búsqueda. Este ejercicio indagatorio les muestra el camino que habrán de seguir como maestros de educación especial para conocer en su futuro desempeño a sus alumnos: dialogar con ellos y sus familias, recopilar información y comprender sus actitudes, más allá de la sola experiencia u observación empírica.

En la sistematización de los datos, y durante su análisis, los estudiantes se apoyarán en los textos revisados y en las discusiones que se realicen en el grupo, con el propósito de que las ideas de los autores les sirvan de guía para comprender la realidad que viven los niños y los adolescentes. De este modo, se darán cuenta del sentido o utilidad de los planteamientos de los autores que han revisado y se motivarán para seguir estudiando y buscando otras explicaciones a los temas de estudio y conocimiento. Reconocerán además que las conclusiones obtenidas en sus análisis se refieren a un medio o contexto particular y evitarán hacer generalizaciones precipitadas, lo que los preparará para la formulación de juicios con fundamento y la aplicación razonada de conceptos e ideas.

Las observaciones y entrevistas que exige el estudio de los temas se desarrollan en los tiempos establecidos para las jornadas de observación y práctica, las cuales se organizan desde el curso *Observación y Práctica Docente I*, donde también se diseñan guías de observación. Sin embargo, durante el desarrollo del curso será necesario que algunas actividades se lleven a cabo en momentos que no coincidan con las jornadas programadas; en estos casos, los estudiantes las realizarán fuera del horario de clases, para no reducir el tiempo de trabajo en grupo que esta asignatura tiene establecido. El maestro y los estudiantes normalistas, después de revisar el programa y de identificar los aspectos sobre los que es necesario obtener información, establecerán los tiempos que dedicarán a cada tarea.

- i) *La comunicación y la coordinación entre los profesores titulares de las diferentes asignaturas del semestre.* El trabajo colegiado entre los profesores de la escuela normal contribuirá al desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes, pues con él se articulan los conocimientos y las experiencias que han obtenido en las distintas asignaturas. Aunado a esto, el trabajo en academia constituye un espacio fundamental para valorar los aprendizajes de los estudiantes normalistas, conocer las relaciones que hay entre las asignaturas, y poner en común la planificación de las actividades de observación y práctica requeridas para el estudio de los temas en las diferentes asignaturas.

Sugerencias para la evaluación

La evaluación, entendida como un proceso continuo, sistemático y permanente, permite identificar los avances y las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, y aporta información que el maestro puede aprovechar para tomar decisiones que mejoren su estilo de enseñanza y el proceso formativo de los alumnos normalistas.

El profesor de la asignatura, tomando en cuenta la opinión de los alumnos, establecerá los procedimientos y criterios más idóneos para valorar continuamente los aprendizajes obtenidos. Para ello tendrá como referentes, entre otros elementos, el perfil de egreso, los propósitos del curso, los temas de estudio y el desempeño de los estudiantes en las actividades desarrolladas.

Es conveniente que, al iniciar el curso, los estudiantes conozcan el procedimiento que se seguirá para su evaluación y los compromisos que adquieren, tanto en el trabajo individual como en la participación en equipo y en grupo; así podrán ir valorando su avance en el proceso formativo.

El profesor llevará un control sistemático de los productos elaborados (ensayos, resúmenes, notas, esquemas, registros de observaciones y entrevistas, entre otros), con el fin de contar con suficiente información para valorar el aprendizaje y evitar la tendencia que reduce la evaluación a la calificación de trabajos al término del semestre.

La evaluación se puede apoyar en registros de observación directa, bitácoras, escritos breves y desarrollo de proyectos, con los que se constituya una carpeta o portafolios.¹ Conviene recordar que la finalidad de su elaboración es documentar aspectos de su aprendizaje y, en este sentido, favorece la autoevaluación.

A continuación se presentan algunos aspectos que pueden orientar el proceso de evaluación durante el curso, caracterizados por los principios de continuidad, sistematicidad y flexibilidad.

Evaluación mediante trabajos escritos. Para el desarrollo de este curso se propone, entre otras actividades, que los alumnos normalistas redacten escritos individuales; es conveniente que después los analicen en equipo, de modo que cuenten con elementos para mejorarlos. Algunos requieren del estudio de textos y la confrontación con situaciones reales.

En congruencia con los propósitos del programa y las actividades sugeridas, la evaluación debe aportar evidencias de los esfuerzos y progresos que los estudiantes realicen; entre otros aspectos, es recomendable considerar lo siguiente: a) los escritos deben dar cuenta de una lectura reflexiva de los textos que se proponen; b) las modificaciones y correcciones que los estudiantes puedan hacer a sus escritos, a partir de las sugerencias brindadas para mejorarlos, y no únicamente valorar el producto final; c) el contenido, más que la presentación formal del trabajo; d) el empleo de la teoría para explicar los procesos de desarrollo de los niños y los adolescentes, y e) las reflexiones, las propuestas y los cuestionamientos que elaboren.

¹ Véase Charlotte Danielson y Leslye Abrutyn, *Una introducción al uso del portafolios en el aula*, Buenos Aires, FCE (Educación), 1999.

Evaluación a partir de actividades de observación y práctica. Es importante que el diseño de guiones de observación y/o entrevistas, elaborados para las jornadas de observación y práctica, sean considerados en la evaluación de los estudiantes normalistas.

La sistematización y el análisis de experiencias, la información recabada a través de reseñas, descripciones y grabaciones, son evidencias que deben ser analizadas y evaluadas para fortalecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades para observar, registrar, describir, comparar, analizar y explicar, y para que reflexionen sobre el conocimiento y las competencias que tienen de los niños y los adolescentes.

Evaluación del trabajo en equipo. El trabajo en equipo es una de las actividades que requiere especial atención por parte del profesor de la asignatura, a fin de evitar la práctica frecuente que se circunscribe a evaluar en forma global y superficial. Para ello se recomienda considerar aspectos individuales que se presentan en el trabajo en equipo, como la participación, la responsabilidad, la colaboración y el nivel de integración, la calidad de las participaciones y el respeto a la diversidad de opiniones.

Evaluación de la participación de los estudiantes en el grupo. Las participaciones de los alumnos normalistas en el grupo son importantes para el desarrollo de sus competencias docentes y, por tanto, pueden considerarse como aspectos a evaluar. Para ello, es necesario valorar la calidad de los argumentos o las preguntas, es decir, si los normalistas manifiestan comprensión de los textos o sólo repiten los contenidos; asimismo, el respeto a la diversidad de opiniones, el cual debe distinguirse de la aceptación de participaciones protagónicas que traten de imponer interpretaciones unilaterales y carentes de argumentos.

Evaluación por medio de pruebas escritas. En general, la evaluación no requiere de acciones ni de productos distintos a los que se generan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cuando se considere la posibilidad de evaluar con un examen los conocimientos adquiridos por los estudiantes, es necesario que los instrumentos elegidos les planteen retos para que apliquen su capacidad de análisis, juicio crítico, comprensión, síntesis y argumentación, así como:

- La comprensión de las competencias cognitivas y comunicativas que desarrollan los niños y los adolescentes al interactuar en los diversos contextos.
- La habilidad para vincular los aportes teóricos con el análisis de las actitudes, respuestas e interpretaciones que los niños y los adolescentes elaboran a partir de sus experiencias en el entorno familiar, escolar, y social.
- El conocimiento de las estrategias más idóneas para desarrollar las capacidades cognitivas y del lenguaje de los alumnos de educación básica regular y los servicios de educación especial.

Organización por bloques

El curso está formado por tres bloques temáticos, cuyos contenidos básicos se describen a continuación. Asimismo, para cada bloque se indica la bibliografía recomendada y se proponen actividades didácticas que pueden ser útiles para el aprendizaje eficaz y sistemático de los temas que se incluyen.

Bloque I. El desarrollo cognitivo y del lenguaje. Aspectos básicos

Temas

1. La cognición y el lenguaje en el desarrollo integral de los niños y los adolescentes.
2. Implicaciones educativas de las principales perspectivas teóricas sobre el desarrollo cognitivo y del lenguaje. Aportes de las investigaciones recientes al conocimiento de dichos procesos.

Bibliografía básica y materiales complementarios²

- Etcheverry, Guillermo Jaim (2000), “Para qué educar”, en *La tragedia educativa*, Buenos Aires, FCE, pp. 152-156.
- Peralta, Olga A. (1999), “El rol del contexto en el desarrollo cognitivo. La perspectiva sociocultural”, en *Novedades educativas*, año II, núm. 14, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 38-53.
- Meece, Judith (2000), “Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget”, “Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky”, “Comparación entre la teoría de Piaget y la de Vygotsky” y “Teorías del desarrollo lingüístico”, en *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, México, Mc Graw-Hill/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 101-127, 127-131, 204-205 y 207-218. [Primera edición en inglés: *Child and Adolescent Development for Educators*, 1997]
- Gardner, Howard (2001), “La teoría de las inteligencias múltiples. Una perspectiva personal”, en *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Genia Sánchez Barberán (trad.), Barcelona, Paidós (Transiciones), pp. 39-56.
- SEP (2005), Video, “Desarrollo cognitivo del lenguaje” (primera parte), México (en edición).

Bibliografía complementaria

- Gardner, Howard (1997), “Conceptualizar el desarrollo de la mente”, en *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista), pp. 37-53.
- Miras Mestres, Mariana y Javier Onrubia Goñi (1998), “Las líneas natural y social del desarrollo” y “El papel de la educación en el desarrollo”, en César Coll, (coord.), *Psicología de la Educación*, Barcelona, Edhasa, pp. 109-112 y 115-117.
- Bodrova, Elena y Deborah J. Leong (2004), “Vygotsky y otras teorías del desarrollo de los niños” en *Herramientas de la mente*, México, Pearson Educación de México/SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro), pp. 26-32.

² La bibliografía se encuentra ordenada en todos los bloques conforme su uso en las distintas actividades sugeridas.

Actividades sugeridas

Tema 1. La cognición y el lenguaje en el desarrollo integral de los niños y los adolescentes

1. Organizar al grupo en equipos; la mitad realiza el ejercicio 1, y la otra mitad, el ejercicio 2.

Ejercicio 1

Las travesuras de Crapul

El señor Mustaquí tiene de visita en su casa a un extraterrestre que no sabe lo que es bañarse y está muy interesado en aprender. Se dispone a intentarlo en este momento. Para orientarlo, el señor Mustaquí le dio una hoja con las instrucciones, pero el travieso Crapul, su hijo menor, cambió esa hoja por otra en la que las instrucciones están desordenadas. ¿Qué te parece si ayudamos al extraterrestre y numeramos las instrucciones para bañarse en el orden correcto? (El orden de los pasos es fundamental en las instrucciones, ya que si se altera o se omite alguno, es probable que las cosas no salgan bien.)

- Abrir la llave.
- Enjabonarse por partes.
- Tomar una toalla.
- Meter la otra pierna.
- Desvestirse.
- Sacar una pierna de la tina.
- Enjuagarse por partes.
- Poner el tapón a la tina.
- Frotarse con la toalla hasta quedar seco.
- Esperar a que se llene.
- Sacar la otra.
- Sentarse en el agua.
- Retirar el tapón de la tina.
- Envolverse en la toalla.
- Probar la temperatura del agua con el dedo gordo del pie.
- Pararse.
- Meter una pierna.
- Mientras se va el agua, abrir la llave para terminar de enjuagarse.

Fuente: Mayté Alvarado, *et al.*, *El nuevo Escriturón*, México, Ediciones El Hacedor/SEP (Libros del Rincón), 1993, p. 16.

Elaborar un dibujo

- Dibujar un plano de los pasillos principales de la escuela.
- Marcar los lugares o espacios donde habitualmente se reúnen los estudiantes o maestros y el tipo de actividades que generalmente realizan.
- Marcar también los lugares donde existe información impresa, como letreros, carteles, libros, etcétera.
- ¿Algunos espacios o letreros están destinados o dirigidos exclusivamente para un sector de la población escolar?, ¿cuáles predominan?, ¿por qué?

A partir de las actividades realizadas, comentar:

- ¿Cómo se sintieron y cómo se comunicaron, durante el desarrollo de las actividades señaladas en los ejercicios?
- ¿Qué conocimientos y habilidades emplearon para el desarrollo de las actividades?
- ¿Los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria pueden realizar dichos ejercicios? Exponer los argumentos que fundamentan su opinión.

Para concluir, comentar qué importancia tiene la relación entre las personas y el entorno para que el pensamiento y el lenguaje alcancen un mayor desempeño y se favorezca la adquisición de aprendizajes.

2. Consultar el programa de *Desarrollo Físico y Psicomotor*, cursado en el semestre anterior, para identificar cuáles son las características físicas principales y/o las competencias motrices que los niños desarrollan durante los primeros meses, cuáles durante la infancia y las que corresponden a la edad adolescente. Dar algunos argumentos en torno a los siguientes planteamientos:

- a) El desarrollo físico es generalmente progresivo, aunque se dan algunas variaciones, dependiendo de las características individuales y de los contextos en donde se desenvuelven las personas.
- b) El desarrollo físico se relaciona con el lenguaje, los conocimientos y aprendizajes que adquieren los niños y los adolescentes.

Tomar notas sobre sus conclusiones.

3. En plenaria, debatir los siguientes planteamientos:

- El pensamiento del niño y del adolescente se logran independientemente del lenguaje.
- El lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo.

Registrar por escrito sus ideas principales y analizar la relación que guardan con el fragmento que se muestra en el siguiente recuadro.

Pensamiento y... lenguaje

La relación entre pensamiento y lenguaje es fundamental en todo proceso de construcción del desarrollo personal. Para que éste tenga lugar es imprescindible que el niño se relacione con los demás, es decir, que establezca relaciones sociales, pero ¿puede darse esta socialización sin un instrumento, sin el lenguaje?

Una de las principales herramientas que el sujeto va a utilizar como vehículo favorecedor en el aprendizaje es el signo, es lo simbólico, es el LENGUAJE, donde el papel del docente, la familia y los iguales es vital pues actuarán como dadores de modelos de imitación que posteriormente serán interiorizados por el alumno a fin de darles un significado, un pensamiento.

Si estudiamos por separado cualquier función psíquica superior (atención, memoria, pensamiento, lenguaje... etcétera) estamos creando un modelo de persona alejado de cualquier rasgo social, de cualquier matiz interaccional y global, pero ¿somos realmente así? Desde nuestro punto de vista pensamos que no, pues el ser humano es una criatura social desde que nace, donde el lenguaje es clave para su relación con los demás y consigo mismo. Vygotsky hizo hincapié en este tema con una nueva psicología donde la interacción y las claves sociales, como el lenguaje, han de servirnos como parte integral y fundamental de nuestra formación y desarrollo.

De igual manera no podemos dejar de nombrar el concepto de “zona de desarrollo próximo” que da Vygostky, puesto que en la educación es importante que el docente distinga entre aquello que el alumno es capaz de aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender con ayuda de otras personas (amigo, adulto, compañero...) de ahí la vital importancia de la interacción social en el proceso de adquisición del lenguaje y del pensamiento.

Para finalizar señalaremos que el lenguaje servirá de herramienta al individuo para interiorizar cualquier aspecto de la sociedad en la que se halla inmerso, igualmente contribuirá a la regulación de su comportamiento y de esta forma podremos adelantar el aprendizaje al desarrollo de cada uno pretendiendo con esto atender las necesidades educativas específicas y crear en él un verdadero aprendizaje significativo.

Fuente: Beatriz Rodríguez, Paqui López y Gema M^a Mesa, Psicopedagogía. Universidad de Córdoba. Curso 99/00. Consultado en Internet: <http://www.uco.es/~ed1ladip/revista/genios/N6/ArtB6/Art28B.htm>

4. A partir de la lectura del texto de Etcheverry, “Para qué educar”, dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las habilidades básicas y qué importancia o utilidad tienen para los alumnos?
- ¿Por qué el lenguaje y el pensamiento son herramientas necesarias para el desarrollo de estas habilidades?
- ¿Qué conocen los alumnos a partir del desarrollo de estas habilidades?
- ¿Por qué es importante la intervención de los maestros y de la escuela para el desarrollo de estas habilidades?

5. Para concluir este tema, se sugiere elaborar un *collage* en donde se represente de manera gráfica la relación del pensamiento y del lenguaje con los otros campos del desarrollo (físico y psicomotor, social y afectivo).

Tema 2. Implicaciones educativas de las principales perspectivas teóricas sobre el desarrollo cognitivo y del lenguaje. Aportes de las investigaciones recientes al conocimiento de dichos procesos

6. Leer el texto de Peralta, “El rol del contexto en el desarrollo cognitivo. La perspectiva sociocultural”, y comentar en plenaria los siguientes aspectos:

- ¿Qué motivos originaron la necesidad de estudiar los procesos cognitivos en los niños?
- ¿Por qué la perspectiva del aprendizaje como acto individual de los niños ha cambiado por la de un aprendizaje mediado social y semióticamente?
- ¿Qué cambios se han experimentado en el conocimiento sobre este campo del desarrollo cognitivo a partir de los avances de la investigación?
- ¿Cómo se ha concebido el papel que tiene el niño en el desarrollo de sus propios procesos cognitivos?, ¿qué concepción de aprendizaje se deriva de cada una de las corrientes teóricas analizadas?
- ¿Qué importancia tiene para el trabajo del maestro de educación especial el estudio del desarrollo cognitivo?

7. Leer el texto de Meece, “Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget”, y formar cuatro equipos, cada equipo analizará las características de una de las etapas que señaladas Piaget para el desarrollo cognitivo. Tomar notas para su presentación en el grupo.

8. Leer, de Meece, “Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky”, y en equipos elaborar fichas sobre los principales conceptos que plantea este autor para el estudio del desarrollo cognitivo de los niños y los adolescentes. Comentar en plenaria algunas de las fichas.

9. Organizar al grupo en equipos para comparar las contribuciones de las teorías de Piaget y Vygotsky al conocimiento del desarrollo cognitivo y del lenguaje en los niños y los adolescentes. Elaborar un cuadro como el que se propone a continuación.

Aspectos	Vygotsky	Piaget
Construcción del conocimiento		
Etapas evolutivas		
Procesos fundamentales		
Papel del lenguaje		
Enfoque de la educación		
Implicaciones docentes		

Revisar sus cuadros a partir de la lectura del texto de Meece, “Comparación entre la teoría de Piaget y la de Vygotsky”.

10. Organizados en equipos, responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el lenguaje?
- ¿Cómo aprenden los niños el lenguaje?
- ¿Qué es la lengua?

A partir de la lectura del texto “Perspectivas antagónicas sobre el desarrollo del lenguaje”, de Meece, comparar las respuestas elaboradas.

11. Retomar las teorías del desarrollo cognitivo y del lenguaje analizadas en las actividades anteriores, para elaborar algunos planteamientos en donde se establezca la relación entre pensamiento y lenguaje. Derivar de estos planteamientos aspectos a observar durante las jornadas de observación y práctica docente. Se recomienda elaborar el registro de una actividad dentro del aula y de otra actividad fuera del aula. Identificar posteriormente cómo ponen en juego sus capacidades cognitivas y lingüísticas los alumnos.

12. En equipos, comentar acerca de las personas que conocen a quienes consideran inteligentes o talentosas; seleccionar a una de ellas para describirla y explicar por qué la consideran así. Comparar estas explicaciones con los planteamientos que presenta Gardner en el texto “La teoría de las inteligencias múltiples. Una perspectiva personal”.

13. Retomar los registros de observación realizados en la actividad 11 para analizar cuáles inteligencias que menciona Gardner se favorecen con las actividades que realizan los alumnos.

14. Con base en los temas estudiados en este bloque, elaborar de manera individual un breve texto en el que se retomen algunos de los siguientes planteamientos:

- Los procesos del desarrollo cognitivo y del lenguaje están estrechamente relacionados.
- El conocimiento de los avances recientes en la investigación permite reconocer el papel activo de los alumnos en los procesos de aprendizaje, así como las diversas capacidades que éstos tienen.
- La educación que se brinda en la escuela pretende ayudar a los niños a conocerse y a alcanzar su máximo potencial como seres humanos.

Bloque II. El desarrollo cognitivo y del lenguaje durante la infancia y la adolescencia. Su relación con los procesos de aprendizaje

Temas

1. Pautas generales del desarrollo cognitivo de los niños y de los adolescentes.
 - a) La capacidad de percepción, atención y de la memoria en el desarrollo cognitivo.
 - b) La capacidad para establecer categorías, formular nociones y conceptos, y elaborar inferencias.
 - c) La resolución de problemas y la metacognición.
2. Pautas generales del desarrollo del lenguaje de los niños y los adolescentes.
 - a) De las primeras producciones orales de los niños al dominio creciente de las convenciones del lenguaje.
 - b) El lenguaje en sus contextos de uso y el desarrollo de las competencias comunicativas.

Bibliografía básica y materiales complementarios

- Seefeldt, Carol y Barbara Wasik (2005), "Desarrollo cognitivo", en *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, México, Prentice/SEP, (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 69-72 (en prensa).
- García-Milá, Mercé y Eduardo Martí (1997), "El pensamiento del adolescente", en *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, Barcelona, ICE-Universidad de Barcelona/Hosori, pp. 47-68.
- Ortega Ruiz, Rosario (1999), "El desarrollo cognitivo durante la primera infancia", en *Crecer y aprender. Curso de psicología del desarrollo para educadores*, Madrid, Visor (Aprendizaje), pp. 69-83.
- SEP (2005) *Desarrollo cognitivo y del lenguaje*, México, videocinta (en edición).
- Barajas, Carmen et al. (1995), "La memoria: de los primeros años a la adolescencia", en Antonia M. González Cuenca, et al. *Psicología del desarrollo: Teorías y prácticas*, Málaga, Aljibe (Educación y Psicología), pp. 153-161.
- Candia, María Renée (2001), "¿Se pueden enseñar conceptos en el Nivel Inicial?", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año IV, núm. 40, octubre, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 70-91.
- Donaldson, Margaret (1990), "Los orígenes de la inferencia", en Jerome Bruner y Helen Haste (comps.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano, 20), pp. 95-104 [primera edición en inglés, 1987].
- Thornton, Stephanie (1998), "Por qué es interesante la resolución infantil de problemas" y "Herramientas conceptuales para resolver problemas: destrezas inherentes e información", en *La resolución infantil de problemas*, Madrid, Morata (El desarrollo del niño, 22. Serie Bruner), pp. 11-14 y 47-82 [primera edición en inglés, 1995].
- Bruer, John (1997), "Metacognición", en *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista), pp. 79-90.
- Meece, Judith (2000), "Las etapas de la adquisición del lenguaje", en *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, México, Mc Graw-Hill/SEP (Biblioteca para la actualización del

maestro), pp. 218 y 227 [primera edición en inglés: *Child and Adolescent Development for Educators*, 1997].

Silvestre, Nuria y Ma. Rosa Solé (1993), "La formación de la función semiótica", en *Psicología evolutiva. Infancia, preadolescencia*, Barcelona, CEAC, pp. 131-137.

González Cuenca, Antonia M. (1995), "El desarrollo del lenguaje: nivel fonológico", "El desarrollo del lenguaje: nivel léxico-semántico" y "El desarrollo del lenguaje: nivel morfosintáctico", en Antonia M. González Cuenca et al., *Psicología del desarrollo: teorías y prácticas*, Málaga, Aljibe (Educación y Psicología), pp. 77-81, 89-99 y 103-111.

Bibliografía complementaria

Castañeda, Margarita y José Huerta (1997), "El aprendizaje de conceptos (fragmentos)", en *La enseñanza de la biología en la escuela secundaria. Lecturas*, México, SEP (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales), pp. 236-243.

Actividades sugeridas

Tema 1. Pautas generales del desarrollo cognitivo de los niños y los adolescentes

1. Leer "Desarrollo cognitivo", de Seefeldt y Wasik, y "El pensamiento del adolescente", de García-Milá y Martí; en equipos, elaborar un texto en donde describan el proceso de desarrollo cognitivo de los niños y de los adolescentes. Pueden orientar la redacción del texto completando las siguientes expresiones:

- Los adolescentes, por su nivel de edad y desarrollo, manifiestan logros cognitivos representativos como... Sin embargo, los niños en edad preescolar también pueden... y son capaces de...
- Aunque las capacidades que se consolidan en la edad adolescente les permiten razonar de forma... Por otra parte, el razonamiento de los niños en edad preescolar es también...
- Inicialmente el desarrollo de los conceptos en la edad preescolar es... ya en la edad adolescente, los conceptos permiten que elabore...

En plenaria, compartir y analizar los textos elaborados. Pueden seleccionar dos de los mejores textos para difundirlos entre los maestros de educación básica y dialogar con ellos durante las jornadas de práctica docente.

2. Leer, de Ortega, "El desarrollo cognitivo durante la primera infancia", y elaborar al menos dos argumentos en favor o en contra de las siguientes afirmaciones:

- Los bebés son receptores pasivos, ven todo y oyen todo al nacer.
- Durante los dos primeros años de vida, el peso de la actividad inteligente recae sobre la combinación de la percepción y la acción.
- Algunas habilidades básicas de la memoria son innatas, como es el caso de la percepción al abismo.
- Los esquemas repetitivos ligados a las acciones (alimentación, higiene, juegos, etcétera) constituyen los marcos en que se producen los esquemas inteligentes.

- Las diferencias entre las reacciones circulares primarias, secundarias y las terciarias, es que las primeras son de carácter innato, las segundas incluyen la conducta *preintencional*, y las terciarias reflejan la capacidad del sujeto de transferir la eficacia lograda a situaciones nuevas.

En plenaria, analizar sus argumentos y, de ser necesario, reformularlos.

3. Analizar el video “Desarrollo cognitivo y del lenguaje” (primera parte), y contestar las siguientes preguntas.

- ¿Cuáles son las capacidades cognitivas del bebé al nacer?
- ¿Qué llama con mayor facilidad la atención del bebé y qué habilidades desarrolla cuando observa objetos en movimiento o estáticos?
- ¿Cuáles son las condiciones que el niño debe desarrollar para identificar las propiedades y categorías de los objetos?
- ¿Cómo se activa el conocimiento por las matemáticas?
- ¿De qué forma se desarrolla la comprensión del uso de los objetos como herramientas?
- ¿Cómo se da el inicio del desarrollo de la conciencia en los bebés?

En plenaria, comentar las respuestas obtenidas.

4. Observar a un niño de preescolar o primaria, durante el armado de un rompecabezas; posteriormente, observar cómo arman el mismo rompecabezas dos niños. Registrar los movimientos, las actitudes y comentarios de los niños durante el desarrollo de esta actividad.

5. Leer el texto de Barajas y otros, “La memoria: de los primeros años a la adolescencia”, y en plenaria discutir las siguientes cuestiones:

- Si memorizar no es copiar la experiencia, ¿qué significa memorizar?
- ¿Qué tipos de memoria describen los autores?
- ¿Qué factores influyen en el desarrollo de la memoria?, ¿en qué consiste cada uno de ellos?
- Teniendo en cuenta que hay variaciones en el desarrollo de la memoria, ¿qué pautas evolutivas describen el desarrollo de la memoria?

Contrastar sus respuestas con el registro elaborado en la actividad anterior.

6. Organizar al grupo en equipos para que cada uno presente al grupo una tarjeta con un concepto que sea poco familiar para los participantes, por ejemplo: chepa, erbio, matambre, entomólogo u otros, con el fin de construir el concepto a partir de sus propias ideas y con ayuda de algunas pistas que dé cada equipo al grupo. La finalidad de esta tarea es que los integrantes del equipo identifiquen las características esenciales del concepto. Poco antes de finalizar la actividad, pueden mostrar algún dibujo o imagen sobre el concepto. En plenaria, comentar qué estrategias y cuáles capacidades cognitivas utilizaron para formar los conceptos, y responder la siguiente pregunta: ¿pueden los niños de edad preescolar aprender conceptos? Dar sus argumentos al respecto.

7. Analizar la respuesta elaborada en la actividad anterior, a partir de la lectura del texto de Candia, “¿Se pueden enseñar conceptos en el Nivel Inicial?”, y, en parejas, analizar los siguientes planteamientos:

- Según la autora, ¿cómo desarrollan los niños desde temprana edad la capacidad para categorizar y organizar su mundo?
- ¿Qué diferencias se pueden advertir entre el tipo de conceptos que elaboran los niños de preescolar con los que construyen los adolescentes?
- ¿Qué argumentos fundamentan la importancia del lenguaje en la formación de conceptos?
- ¿Por qué es importante promover que los niños elaboren conceptos en el preescolar (nivel inicial, según la autora)?
- ¿Cómo pueden los maestros favorecer la formación de conceptos en los niños?

En plenaria, compartir sus respuestas y elaborar conclusiones.

8. Leer y analizar el siguiente fragmento.

La teoría piagetana tendió a plantear el aprendizaje en la adolescencia de un modo diferente al de la escuela primaria: ya que los adolescentes, habiendo alcanzado las operaciones formales, podían, hasta cierto punto, prescindir de la actividad práctica.

Sin embargo, trabajos de investigación reciente sugieren que hay menos diferencias fundamentales en lo que hace a reglas y estrategias de aprendizaje entre la adolescencia y la infancia. Aun cuando en muchos casos se descubrió que algunas reglas incorporan entidades establecidas por otras anteriores (por ejemplo, las letras algebraicas se refieren a números), las reglas que son más complejas se refieren a aspectos de la realidad que las reglas más simples sencillamente no captan. Esto exige volver a la actividad práctica como una ayuda para el aprendizaje.

La concepción de Piaget por la cual “la verdadera comprensión” se desarrolla básicamente a través de la actividad práctica, especialmente en los primeros años, ha cedido el paso a una visión más ecléctica del aprendizaje, que enfatiza una combinación de actividades prácticas, observación e instrucción como el mejor camino hacia un aprendizaje eficaz.

Fragmento adaptado de Peter Langford, *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*, Madrid, Ministerio de Educación/Paidós (Temas de educación).

1990, pp. 21, 22 y 25.

Comparar el fragmento anterior con la situación que se presenta en educación secundaria, en la cual alumnos, aun memorizando la tabla periódica de elementos, requieren de la actividad práctica (realizar algunos experimentos o ejercicios) para ir comprendiendo su significado y utilidad.

9. Leer y analizar la siguiente situación:

Las inundaciones en Chalco

Marco Adrián Ortega Guerrero. Constantemente escuchamos en diferentes medios reportes de procesos geológicos naturales como erupciones volcánicas, terremotos, huracanes, inundaciones, deslizamiento de tierras, etcétera; o bien, reportes de problemas de contaminación, hundimientos y agrietamientos del terreno, asociados a la actividad humana que acelera o altera los sistemas geológicos naturales. Estos riesgos geológicos afectan en forma adversa a los seres humanos y pueden causar lesiones, muerte y destrucción de su propiedad. La ciencia actual puede predecir muchos de estos procesos naturales y humanos en beneficio de la sociedad. Algunos de los cambios que dieron lugar a la inundación de Valle de Chalco ya habían sido estudiados previamente por grupos científicos y sus resultados habían sido publicados en revistas especializadas, desafortunadamente, estos análisis no fueron incorporados en las estrategias de protección civil para la zona de Chalco.

- ¿Qué se puede deducir con la información anterior?
- Continuar la lectura del artículo completo.

Una historia de lagos. La cuenca de México es cerrada en forma natural. El imperio Azteca se desarrolló en medio de lagos que controlaban por medio de diques para evitar inundaciones y separar los lagos de agua dulce (Chalco, Xochimilco, México y Zumpango) de los de agua salada (Lago de Texcoco, por ejemplo). En 1789 se inicia el drenado de estos lagos, dando lugar al crecimiento progresivo e incontrolable de lo que ahora es la zona metropolitana más grande del mundo. El crecimiento urbano de los últimos dos siglos se dio en la superficie de los antiguos sedimentos arcillosos generados en los lagos, los cuales tienen un grosor entre 100 y 300 metros; estos materiales cubren un acuífero regional a mayor profundidad.

Una ciudad sedienta. Los aztecas conducían agua potable desde los manantiales de Chapultepec a través de carrizos que hacían las veces de tuberías, para satisfacer las necesidades de los habitantes de Tenochtitlan. En el último siglo se incrementó la perforación de pozos profundos que extraen agua subterránea a profundidades de 400 y

600 m, dando lugar a que los sedimentos arcillosos pierdan agua y se compacten. Esta compactación se traduce en hundimientos y agrietamientos del terreno, que de acuerdo con la intensidad y concentración de la extracción de agua, pueden ser mayores en unas zonas que en otras. Con el fin de reducir estos hundimientos en la ciudad, se transfirió una porción importante de la explotación a la zona de los ex lagos de Chalco y Xochimilco, a partir de los años 60. Estos pozos se concentraron en las márgenes de las sierras de Chichinautzin y Santa Catarina. A mitad de los años 80 se perforaron 14 pozos en el centro del ex lago de Chalco a profundidades de 400 metros, destinados al consumo de la sedienta ciudad y generando un importante impacto en la superficie lacustre.

Simultáneamente, se construían grandes túneles a través de las montañas para traer agua de cuencas vecinas, provenientes del Cuatzamala. La zona metropolitana consume en la actualidad cerca de 45 a 50 metros cúbicos de agua subterránea por segundo y el índice sigue incrementándose.

Una ciudad que se hunde. El Centro Histórico de la ciudad de México se ha hundido un máximo de casi 9 metros a lo largo de 150 años de extracción de agua del acuífero; con velocidades de hundimiento de hasta 20 y 30 centímetros por año entre 1945 y 1955; en la actualidad es cercana a 5 centímetros por año. La concentración de bombeo en la región de Chalco causó un hundimiento similar al de la ciudad de México en tan sólo 35 años de extracción, esto es, entre 1960 y 1995.

En el centro del ex lago de Chalco, el hundimiento anual es de 40 centímetros por año, equivalente a casi un milímetro por día o 2 metros cada cinco años. Este sitio es, tal vez, el sitio que se hunde con mayor rapidez en el mundo, debido a la extracción de agua subterránea. La velocidad de hundimientos hacia las orillas del ex lago disminuyen progresivamente a 20 y 10 centímetros por año.

El nacimiento de un nuevo lago. En 1988, la depresión topográfica debida a los hundimientos regionales dieron lugar a la acumulación de agua superficial en las proximidades de la intersección de la carretera Tláhuac-Chalco con la línea de 14 pozos que dividen al Distrito Federal del estado de México. En las faldas del volcán de Xico, cercano a esta carretera, se generaron problemas de hundimientos desde varios años atrás, debido al peso del volcán sobre los sedimentos. Tres años después, se había formado un lago donde convergían todos los escurrimientos superficiales de la región, creciendo entre dos y tres kilómetros cuadrados (200 a 300 hectáreas) por año. Además del agua de lluvia, existían ingresos de aguas negras provenientes de la ciudad

de México, desde el Cerro de la Estrella; a las que posteriormente se sumaron todas las aguas negras de las poblaciones y colonias vecinas. A medida que esta región se hundía, aumentaba el volumen de agua en su interior, acercándose progresivamente a las zonas urbanas. Para reducir este problema se profundizan permanentemente los canales y se bombea el agua del nuevo lago de Texcoco.

Causas de la inundación. Debido a que el lago ha crecido progresivamente desde 1988, se inició la construcción de un dique de protección en la zona de Valle de Chalco. Se trató de la elevación de las paredes de canales y ríos principales para evitar inundaciones. Estas obras han tenido que ser permanentes, ya que los hundimientos y la expansión del lago así lo han obligado. Sin embargo, la abundante lluvia ocurrida el pasado mes de mayo incrementó el riesgo a la población, hasta llegar a una situación incontrolable de los escurrimientos que recorren niveles del terreno que ahora están varios metros debajo de donde originalmente estaban. Los niveles de agua, en algunos canales y ríos, están por encima del nivel del terreno de colonias vecinas, lo que representa un riesgo permanente a la población.

¿Cuál es la solución? Los hundimientos totales medidos, como se dijo anteriormente, fueron de unos 8 metros hasta el año de 1995, y de casi 10 metros para el año 2000, pronosticándose por medio de modelos matemáticos, hasta 15 metros para el año 2010 en el centro del ex lago de Chalco. Esto indica que los hundimientos son progresivos y que no se pueden detener, a menos que se deje de extraer agua del subsuelo. Acción difícil de llevar a cabo, ya que es necesario seguir abasteciendo de agua potable a la zona metropolitana. Por un lado, es necesaria la reubicación de muchas colonias para disminuir el riesgo permanente de inundación, y por otro, se puede tomar ventaja de la formación del nuevo lago para desarrollar un ecosistema que sirva de reserva ambiental a la zona metropolitana; además de proporcionar a las familias de colonias afectadas oportunidades para iniciar proyectos de turismo alternativo, similares a las de Xochimilco. La generación y manejo inadecuado de las aguas residuales es un problema complejo que requiere de educación y grandes inversiones para su tratamiento y reuso. Sin duda, la solución integral es muy compleja; afortunadamente existen los elementos necesarios, en diversos sectores científicos, para que se tomen las decisiones correctas y se eviten estos problemas en el futuro.

El autor es investigador del Instituto de Geología de la UNAM e integrante del Comité Científico del Servicio Geológico Metropolitano.

Tomado de: <http://www.jornada.unam.mx/2000/06/12/cien-chalco.html>

Reflexionar sobre lo siguiente:

- ¿Qué papel tiene la información en la resolución de problemas?
- ¿Cómo podemos indagar el origen de los problemas?
- Explicar por qué acumular información no es suficiente para dar solución a los problemas.
- ¿Cuál es el papel del lenguaje y del conocimiento en la formulación de los problemas?
- Reflexionar sobre: ¿qué se puede concluir con los datos anteriores? y ¿cuáles son las posibles causas de la situación que se describe.

10. Elaborar un esquema con las ideas principales que Donaldson plantea en el texto “Los orígenes de la inferencia”, y en equipo analizar las siguientes preguntas:

- ¿Qué argumentos sostiene la autora para pensar que desde edades muy tempranas los niños pueden elaborar inferencias?
- ¿Cómo se da el proceso de complejización de inferencias basadas en representaciones momentáneas a inferencias que implican la retención y reflexión de varias alternativas?
- ¿Qué función tiene el lenguaje en la construcción de inferencias?
- ¿Qué dice la autora acerca de los contextos de acción para la formulación de inferencias?

En plenaria, compartir las conclusiones obtenidas.

11. Como actividad introductoria al tema, se recomienda comentar en plenaria la siguiente pregunta: ¿tienen los bebés, los niños y los adolescentes la capacidad para solucionar problemas? Continuar con la lectura de los textos: “Por qué es interesante la resolución infantil de problemas” y “Herramientas conceptuales para resolver problemas: destrezas inherentes e información”, de Thornton, y dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se afirma que la resolución de problemas es una actividad intelectualmente estimulante para los niños?
- ¿Qué argumentos sostienen la idea de que los niños desde edad temprana son capaces de resolver problemas?
- ¿Cómo logran construir inferencias los niños desde muy pequeños?
- ¿Qué habilidades o destrezas pueden poner en juego los niños para resolver problemas?
- ¿Qué relación hay entre la memoria y la posibilidad de planificar la resolución de un problema por parte del niño?

12. Indagar con cada estudiante del grupo cuáles actividades son poco practicadas por desconocimiento o poco agrado, de tal forma que se diseñen actividades que representen un reto o problema a resolver en equipo. Se pueden retomar las siguientes u otras actividades:

- Para los estudiantes que nunca han guisado, elaborar la receta de un platillo típico o poco conocido.

- Para los estudiantes que no gustan de las actividades deportivas o nunca las han practicado, tomar una sesión de aparatos en un gimnasio, organizar un equipo deportivo y participar en un torneo “relámpago”.
- Para los estudiantes que son poco hábiles en el dibujo, elaborar, con base en el texto, un mural para representar las características cognitivas de los niños y su relación con la resolución de problemas.

El propósito de esta actividad es relacionar los temas que plantea Thorton con una experiencia vivencial. Cada equipo planteará cuáles destrezas emplearon y qué planificación se asemeja al tipo de resolución que dieron al problema.

13. Elaborar, de manera individual, un mapa conceptual con las ideas principales que plantea Bruer en los textos “Metacognición”, y en equipo responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué se entiende por metacognición?
- ¿Qué opinión tiene acerca del supuesto de que las habilidades metacognitivas se desarrollan con la edad y la experiencia?
- ¿Qué puede hacer el maestro para estimular el desarrollo de habilidades metacognitivas en sus alumnos?

Analizar en plenaria las respuestas elaboradas.

14. Leer el siguiente texto:

Juegan 13 niños de 10 a 13 años en promedio: todos corren de un lado para otro de la cancha improvisada, sudan y se ven excitados. Las porterías están delimitadas por botellas de ron vacías. Una niña se coloca al frente de una de las botellas y grita continuamente: “¡yo soy el poste!”. Todos están en movimiento y sólo los porteros están en la espera, oscilando de derecha a izquierda de su portería. Uno de los porteros dice al aire: “¡yo no sé parar, yo no sé parar!” (insistente y en tono desesperado): parece no hablar a alguien en particular, sino a todos. Nadie le contesta individual o directamente. Viene el gol y... una perra se atraviesa. “¡Se atravesó La Flaca!”, gritan algunos. El juego se reinicia y uno de los niños corre a tomar el lugar del portero desesperado. Éste sale inmediatamente de la portería y se incorpora al juego tomando el lugar del otro. Comienza a correr como los demás, detrás de la pelota. Todos cubren en distintos momentos determinadas posiciones. Los que unos segundos antes eran defensas son ahora delanteros. Se dan indicaciones repentinas: “¡Vete para adelante!”. De repente la pelota se atora debajo de un coche estacionado y cuatro de los niños intentan sacarla, primero con los pies, luego con las manos: “¡vete por una escoba!”. El juego se suspende por unos minutos. Siguen jugando y la pelota cae de nuevo en un coche trampa. El juego, esta vez, no se suspende y se escucha un grito de “¡gooooo!”. Yo me pregunto qué es lo que ha pasado si la pelota está aún atorada debajo del coche y cuatro

niños intentan sacarla. Observo que la pelota fue sustituida imperceptiblemente por una cáscara de naranja que está por ahí...

Tomado de: María Bertely, "Cascarita callejera vs. fútbol de liga: ¿dos posibilidades de socialización para los niños?", en *Cero en conducta*, año II, núm. 7, México, Educación y cambio, 1987, pp. 59-60.

A partir de la lectura del texto, comentar en equipo los aspectos que se señalan:

- ¿Cuáles habilidades cognitivas desarrollan los niños?
- ¿Cuál sería un ejemplo del empleo de las capacidades metacognitivas?
- ¿Qué estrategias emplean para la resolución de problemas?
- ¿La resolución de problemas se realiza de forma individual o colectiva?
- ¿Para qué emplean el lenguaje y cuáles tipos de lenguaje distinguen?
- ¿Qué información poseen los niños para realizar el juego?

En plenaria, compartir las conclusiones obtenidas.

Tema 2. Pautas generales del desarrollo del lenguaje de los niños y los adolescentes

15. A partir de la lectura de los textos de Meece, "Algunos principios básicos del desarrollo lingüístico" y "Perspectivas antagónicas sobre el desarrollo del lenguaje", complementar de manera individual las siguientes frases:

- El lenguaje es un fenómeno social porque...
- Los niños aprenden el lenguaje sin instrucción directa y en un lapso relativamente breve pues...
- Todas las lenguas son sistemas de símbolos con reglas...

Presentar algunos trabajos en el grupo para su análisis y discusión.

16. Con base en la lectura del texto de Meece "Las etapas de la adquisición del lenguaje", responder las preguntas que se presentan a continuación y, posteriormente, realizar un cuadro comparativo sobre las características del lenguaje durante la infancia y la adolescencia. Conservar el cuadro para emplearlo en actividades posteriores.

- ¿Qué condiciones son necesarias para que el niño adquiera el lenguaje?
- ¿Cómo aprenden los niños a comunicarse?
- ¿Cuál es la importancia del contacto con las personas para la adquisición del lenguaje en los primeros años de vida?
- ¿Cuándo se alcanza la competencia comunicativa?

17. Individualmente, analizar "La formación de la función semiótica", de Silvestre y Solé. Explicar y ejemplificar por escrito las siguientes cuestiones:

- ¿Cuándo y cómo se presenta la formación de la función simbólica en el desenvolvimiento de los niños? Establecer relaciones entre los planteamientos que hacen Piaget y Bruner al respecto.
- ¿Por qué el lenguaje es la manifestación más elaborada de la representación simbólica? Si el desarrollo del lenguaje se inicia antes del primer año de vida, ¿en qué momento de este desarrollo empieza a cumplir con la función simbólica?

- ¿Por qué se dice que la etapa de la formación de la función simbólica es crucial en el desarrollo del lenguaje?
- ¿Cómo interviene la relación con los otros en la formación de la función simbólica del lenguaje?

18. Organizar al grupo en parejas para observar y grabar, durante 10 o 15 minutos, conversaciones o diálogos de niños y adolescentes, como se sugiere a continuación. Elaborar previamente un guión de preguntas y aspectos a observar, mismos que pueden ser modificados y enriquecidos a partir de los conocimientos y experiencias que han adquirido en ésta y otras asignaturas de la licenciatura. Se recomienda registrar los datos de identificación de cada caso, como pueden ser: nombre, edad, número de integrantes en la familia, lugar en donde viven y profesión u ocupación, según sea el caso.

- Observar a dos niños recién nacidos –menos de un mes de edad. Registrar de cada uno:
 - ¿Cómo se comunica con la madre, padre o hermanos?
 - ¿Cuáles son las interacciones verbales que predominan entre el bebé y las personas que le rodean?
 - Con las personas que lo rodean, ¿qué tipo de interacciones no verbales se establecen con el bebé?
 - Preguntar a estas personas, ¿por qué emplean expresiones verbales con el bebé, cuando éste aún no puede articular palabras?
- Observar a un niño o niña de uno o tres años y grabar los intercambios verbales que mantiene al realizar diversas actividades, como pueden ser: comer, jugar, platicar, entre otras.
- Observar a un niño que ve caricaturas, telenovelas u otro tipo de programa en la televisión: ¿qué tipo de lenguaje escucha el niño?, ¿cuáles palabras repite?, ¿repite el tono de voz de algunos personajes?, ¿cuáles?, ¿quiénes le agradan?, ¿formula preguntas?, describir en general sus movimientos e interacciones lingüísticas.
- Formular preguntas o solicitar a un niño que narre algún acontecimiento. Se pueden emplear los siguientes ejemplos: sobre un hecho reciente, pedirle lo narre (una ventana se ha roto en casa, ¿por qué se rompió el vidrio de la ventana?); pedirle que cuente un cuento o alguna actividad que le gustaría realizar (¿cuál cuento te gustaría contarme? o ¿a dónde te gusta ir de paseo con tus papás?).
- Observar en el entorno familiar y en el entorno escolar los juegos que realizan los niños de entre 4-6 y 7-10 años de edad. Registrar características del juego: ¿qué lenguaje emplean en sus interacciones?, ¿qué esquemas ponen en juego?
- Observar a adolescentes en juegos, mientras realizan conversaciones, telefónicas o entre pares, o solicitarles que comenten su opinión sobre los medios de comunicación: programas y medios favoritos, qué aprenden de ellos, qué les gustaría agregar o modificar, etcétera.

Es importante poner atención al contexto donde conversan, el vocabulario que emplean, la intencionalidad y coherencia, los sonidos o las palabras que emplean y el

significado que éstas adquieren, así como hacer las anotaciones necesarias que faciliten su posterior análisis; de preferencia, que los registros sean elaborados en situaciones cotidianas o familiares. También pueden registrar otras conversaciones espontáneas.

19. Analizar los aspectos que se señalan a continuación, a partir del texto “El desarrollo del lenguaje: nivel fonológico”, de González.

- Los sonidos cuya pronunciación resulta más difícil para los niños.
- Los procesos que siguen los niños en el aprendizaje de los sonidos de la lengua.

A partir de los registros y grabaciones elaborados en la actividad 18, analizar desde el punto de vista fonológico las expresiones de los niños de diversas edades, e identificar las diferencias que presentan. Reflexionar sobre los principales mecanismos fonológicos que emplean, y acerca de la importancia del contexto y las relaciones con las personas con quienes interactúan; discutir las posibles formas de apoyar estas producciones verbales. Con relación a las expresiones que registraron de los niños cuyas edades oscilan entre los cinco y los siete años, analizar si reflejan los dominios consonánticos que señala la autora en el texto. Comentar si existen variaciones al respecto y a qué factores pueden ser atribuidas.

20. Leer el texto de González, “El desarrollo del lenguaje: nivel léxico-semántico”, y escribir un texto en el que complementen y expliquen las siguientes expresiones:

- ...Durante el proceso de adquisición del lenguaje se presenta un desfase entre la comprensión y la producción de las palabras, mismo que tiende a superarse con el tiempo, debido a...
- ...en el uso que los niños dan a las palabras, otra característica son los mecanismos de sobreextensión y subextensión. De hecho, todas las palabras que se sobreextienden en la producción, lo hacen también en la comprensión, porque...
- En la adquisición de significados se presentan las siguientes etapas...

Presentar al grupo los textos elaborados y obtener conclusiones.

21. Leer y analizar individualmente “El desarrollo del lenguaje: nivel morfosintáctico”, de González, y revisar algunas de las grabaciones realizadas con niños de entre cuatro y seis años de edad. Identificar las principales dificultades que enfrenta el niño en relación con el nivel morfosintáctico en el uso del lenguaje:

- Concordancia de género y número entre artículos, sustantivos y verbos.
- Los tiempos verbales y los verbos auxiliares (ser, estar, haber) utilizados.
- La estructura de las oraciones o enunciados.

Comentar cuáles de los aspectos analizados se presentan en las grabaciones y observaciones realizadas con niños. Señalar los factores que afectan el enriquecimiento del vocabulario infantil.

22. Organizados en equipos, revisar uno o dos ejemplos de las grabaciones elaboradas con los niños y/o adolescentes, e identificar las principales diferencias fonológicas, semánticas y sintácticas que se dan entre ellos, así como las variaciones que encuentren entre caso y caso. Retomar las características cognitivas identificadas en la actividad 14 de este bloque y las correspondientes al desarrollo del lenguaje en la edad adolescente; compararlas con las grabaciones realizadas para analizar: la capacidad comunicativa, así como los rasgos o procesos cognitivos que se detectan en la conversación. Presentar al grupo el resultado de sus trabajos.

23. Analizar la segunda parte del video “Desarrollo del habla”, y comentar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿En qué momento el bebé tiene contacto con el mundo exterior?
- ¿Por qué se dice que la comunicación es innata?, y ¿por qué el bebé tiene al nacer la capacidad para distinguir diferentes sonidos?
- ¿Cuáles son los elementos no verbales de la comunicación?
- ¿Cuáles son los “marcadores” o “patrones universales” que emplean las madres al comunicarse con su bebé?
- ¿Qué argumentos caracterizan el desarrollo del lenguaje de los bebés sordos?
- ¿Cuál es la clave del aprendizaje del lenguaje?
- ¿Cómo es la habilidad en la expresión o comprensión del lenguaje de los niños a los dos años?

En plenaria, comentar sus respuestas y expresar sus apreciaciones sobre las capacidades cognitivas y del lenguaje que los bebés desarrollan desde sus primeros años de vida, y su trascendencia para las edades posteriores.

24. Organizar al grupo en equipos para que elaboren un breve texto en el que el motivo central sea un *dragón* –u otro personaje que el grupo decida–, en las siguientes situaciones o productos:

- Una “nota roja”
- Un “producto de belleza”
- Un cuento
- Una esquela

Cada equipo lee el texto redactado y cuatro alumnos del grupo (de forma voluntaria), elaboran el dibujo del dragón, conforme lo descrito en cada texto. La finalidad del ejercicio es analizar cómo se modifica el concepto de la palabra *dragón* a partir de lo que se describe o narra. Finalmente, comentar la presencia de los niveles de desarrollo del lenguaje (revisados en las actividades 19, 20 y 21 de este bloque), en los textos elaborados

25. Organizados en equipos, registrar en un cuadro de doble entrada las capacidades cognitivas y lingüísticas que (conforme los textos y las actividades realizadas en este bloque), desarrollan los niños y los adolescentes.

Bloque III. La influencia del contexto sociocultural y escolar en el desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños y de los adolescentes

Temas

1. La familia como primer entorno comunicativo de los niños.
2. El lenguaje como factor de identidad e interacción sociocultural de los niños y los adolescentes. Influencia de los medios de comunicación.
3. El papel de la escuela como entorno enriquecedor del aprendizaje y del desarrollo integral de los niños y los adolescentes.

Bibliografía básica

- Cole, Michael y Sheila Cole (1996), “La cultura y el desarrollo mental en la primera infancia”, en *The Development of Children*, Mónica Utrilla (trad.), Nueva York, Scientific American Books, pp. 363-370 [Puede consultarse en SEP, *Desarrollo infantil I y II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 1º y 2º semestres, 3ª ed.*, México, 2005, pp. 217-226].
- Bodrova, Elena y Deborah J. Leong (2004), “La adquisición de herramientas de la mente y funciones mentales superiores”, “La zona de desarrollo próximo”, “Logros en el desarrollo y actividad conductora: lactancia y edad temprana” y “Logros en el desarrollo y actividad conductora: niños de preescolar y primaria”, en *Herramientas de la mente*, México, Pearson Educación de México/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 16-24, 33-47, 48-55 y 56-65.
- Condemarín, Mabel (s/f), “Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres”, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación [http://biblioteca.mineduc.cl/documento/Falsas Concepciones.pdf](http://biblioteca.mineduc.cl/documento/Falsas_Concepciones.pdf).
- Urzúa Bermúdez, David (1998), “Juventud, socialización y medios de ¿comunicación? La crisis en las pantallas”, en *JÓVENes*, cuarta época, año II, núm. 7, abril-diciembre, pp. 28-45.

Bibliografía complementaria

- DeVilliers, P.A. y J. G. de Villiers (1984), “Experiencias cruciales”, en *Primer lenguaje*, 3ª ed., Alfredo Guerra (trad.) Madrid, Morata (Psicología. Serie: El desarrollo en el niño), pp. 115-137.
- SEP (1995), *Ficheros de Actividades Didácticas*, de educación primaria (distintos grados), México.

Sitios recomendados en Internet

- Instituto Latinoamericano de la Educación Educativa. <http://www.ilce.edu.mx>
- El rincón castellano. <http://www.el-castellano.com>
- Centro Virtual Cervantes. <http://www.cvc.cervantes.es>

Actividades sugeridas

Tema 1. La familia como primer entorno comunicativo de los niños

I. Leer el fragmento que se presenta en el siguiente recuadro y realizar las actividades que se solicitan a continuación.

El mundo a los 10 años

Argelia

Tasa de mortalidad infantil hasta los cinco años: 41 por cada 1 000 nacidos. Esperanza de vida al nacer: 69 años. Escolarización en primaria: 94% (niños) y 91% (niñas). Tasa de fecundidad: 3.6 hijos por mujer.

“En mi país no se daba inglés ni ordenador”. Imán Bousserquel. De 10 años. Argelina. Vive desde hace un año en Barcelona. Su madre limpia casas.

Soy Imán, tengo 10 años. Hace un año y medio que vine de Argelia. Vivo en la Placa Negra de aquí, de Barcelona aprendí catalán y español. Practicaba con una niña marroquí amiga mía. La primera semana no entendía nada de nada. Pero una profesora me dio una libreta para escribir “a e i o u” en casa. En dos semanas, mi hermano mediano y yo ya entendíamos la televisión. Dice mi amiga marroquí que el catalán se parece al francés.

Nos levantamos a las ocho. Bebemos la leche. Hacemos las tres camas. Mi hermano y yo hacemos la de éste (señala a su hermano menor), que es pequeño. Mi madre se va a trabajar. Trabaja “de casas”. Limpiando las casitas de las personas mayores. Vamos a un cole que se llama CEIP Pere Vila. Hago quinto de primaria, y éste (señala a su hermano mediano), cuarto. Me gustaría quedarme aquí, en la Barcelona ¿Aquí qué hay? Hay motos ¡tan bonitas...! Aquí mi padre tiene una moto para ir a trabajar. Y los coches que hay aquí... A mí me gusta el descapotable. En el Pere Vila hacemos música. En Argelia no hacen música por la mañana. Ni inglés. Ni educación física. Ni tienen ordenadores. Yo quiero ser informática, y éste (señala a su hermano mediano), pintor. Y en mi país los niños llevan... ¿cómo se dice? Una mochila y una bata para ir a la escuela. Volvemos a casa a las tres. Comemos cuscús. Lo compramos en una tienda de árabes que tiene “carne de árabes”. La comida de la España me gusta mucho. Menos el jamón. ¡Puaggg! ¡Qué asco! Mi padre nos cuenta por qué vinimos a la España. Es porque tenía que hacer los papeles. En Barcelona hay trabajo. Hay marroquíes, pero argelinos no. Están todos en la Francia.

Después volvemos al cole. Cuando salimos, por la tarde, con mis amigas jugamos a *barbies*. Hay una *barbie* morena de piel, pero a mí no me gusta tanto porque tiene el pelo más corto. Mi madre me cortó el pelo en Algecuras por el calor. Lo tenía por aquí. Como soy morena, un hombre me dio una tarjeta por si quería ser (se ríe)... por si quería ser... ¡modelo! (se ríe). Porque aquí son todas de piel más blanca. Mi padre no quiere que trabaje porque soy pequeña. Hay niños que son pequeños y trabajan. El de la tienda árabe trabaja en la tienda árabe.

Después cenamos y vemos los dibujos. En TV-3 vemos *Shin Chan*, que es un niño japonés muy divertido que enseña el... ¡culo! (se ríe). Jugamos. Jugamos a ver quién se ríe antes de los tres hermanos. El que se ríe está eliminado. El que gana es el rey y puede mandar lo que quiera. Si gano yo, les mando que me hagan un masaje. Lo tienen que hacer. Tengo una casete de canciones y bailo. Bailo una danza de mi

país. Dice mi padre que es parecida al flamenco. En Argelia, cuando alguien se casa bailan todas las niñas. Salimos a la calle con los coches haciendo “pi pi pi”. Después me voy a leer a nuestra habitación, pero mi hermano viene a molestarme. Viene y dice: “Soy Bruce Lee, soy Jackie Chan”. En mi país, las casas tienen muchas habitaciones. Son muy grandes. Tienen jardines con plantas y flores. En nuestra casa de Orán había un melocotonero y yo cogía melocotones de los árboles. Cuidaba las plantas. No. Las casas de Barcelona no son feas. Pero las baratas son pequeñas. Algún día buscaremos otra. El fin de semana que viene iremos a ver a mi tío de Tarragona. Su casa es mejor. Hace más tiempo que vive aquí. Presume de que habla muy bien el catalán. Hasta que no lo vea no lo creo. Los mayores no saben hablar idiomas tan bien como los niños.

Cada tarde venimos a la biblioteca de la Santa Creu con mi padre. Mi madre todavía está trabajando. Mi padre ya ha terminado. Aquí hay libros y juegos. Y ordenadores. La bibliotecaria nos ha enseñado la estantería de los libros de “cultura árabe”. Me ha dicho que los coja aunque hoy me haya dejado la tarjeta en casa. También tienen libros en paquistaní y periódicos de Marruecos. Aquí vienen muchos niños marroquíes con sus padres. Niñas, pocas. Sólo las pequeñas. A muchas de mis amigas (las de mi clase) ya no las dejan. A sus hermanos sí. Oye, habla bajito. Estamos en una biblioteca.

Empar Moliner.

Colombia

Tasa de mortalidad infantil hasta los cinco años: 82 por cada 1 000 nacidos. Esperanza de vida al nacer: 71 años. Tasa de escolarización en primaria: 90% (niños y niñas). Tasa de fecundidad: 2.7 hijos por mujer.

“La guerrilla y los paramilitares son iguales”. Andrés Felipe Pulido, de 9 años, vive en Bogotá. Su padre es estadístico y trabaja en la universidad.

Me llamo Andrés Felipe Pulido y vivo en Bogotá, en el barrio Estrada. El 30 de abril cumplí nueve años y estoy en cuarto grado. Estudio en la escuela República de Chile, la misma donde estuvo mi papá. Él se llama Alfredo y trabaja en estadística en la Universidad Manuela Beltrán. Mi mamá se llama Gladys. Es tierna, bonita, pero un poquito viejita porque ya le salieron canas, como a mi papá. Ella trabaja en la casa haciendo artesanías. Me despierta todos los días a las seis de la mañana, me da chocolate, huevo y pan de desayuno y me acompaña a la escuela. Tengo que estar a las siete menos cuarto. En la clase somos 44, más niños que niñas. La profesora se llama Luz

Estela y está con nosotros desde segundo. Me gusta el recreo y todas las materias. Más ahora que las profesoras les cambiaron los nombres: las matemáticas se llaman “club de cuentas y pensamientos”. Las ciencias naturales, “haciendo las paces con mi mundo”. Español, “el arte de la palabra”, y así todas las demás. A las doce y media, cuando salgo, mi mamá me está esperando. Vamos a la casa a pie; es cerquita. Almuerzo, descanso y hago las tareas. Después me pongo a jugar con *Miguel Ángel* y *Peluso*, mi tortuga y mi perro. También tengo ángel de la guarda: se llama Krisdael.

Mi mejor amiga, Naskia –tiene unos ojos así, como alargados–, dice que yo soy un niño inteligente, estudioso y chistoso. Creo que es verdad: me gusta estudiar para llegar a ser ingeniero de sistemas cuando sea grande. Y me río de todo; bueno, de casi todo. Naskia me apoya y me ayuda cuando estoy triste, como la vez que Andrés me traicionó y me rompió las onces de una patada. Ella me dice: “Tranquilo, no se ponga bravo”, pero no me consiente. Mi mamá y mi hermana –sólo tengo una hermana grande de 14 años–, sí me consienten: me hacen cosquillas en la oreja. ¡Me encanta! A veces, Naskia y yo hablamos del país. Pienso como ella: la guerrilla y los paramilitares son más o menos iguales; matan y secuestran. La guerra es destrucción. Me da miedo, como me da miedo a veces la oscuridad. Pienso que hay un búho y me va a molestar. ¿Los políticos? Hablan carreta, mentiras. Si yo fuera presidente, acabaría con los paramilitares y la guerrilla y le daría trabajo a todos los que no tienen; Naskia dice que acabaría con el pico y placa para los taxis. Claro, como el papá tiene un taxi, los días que no puede trabajar no tiene plata.

Me preocupa mi amiga. Los papás se están separando y ella no ha decidido con quién quedarse. ¡Pobre! Si se va con la mamá, se pone triste el papá, y al revés. Yo tengo una familia bonita. La casa donde vivo tiene tres pisos y es de mi abuela. Ella vive con el abuelo y la tía arriba; ¡la veo todos los días! Nosotros, en el segundo piso en un apartamento; al otro lado vive mi tío y mis primos, y en el primer piso, dos familias en arriendo.

Me gustaría tener un cuarto para mí solo, pero no hay espacio; duermo en el mismo cuarto con mi hermana. Se llama Anie. Antes peleábamos más. Ella dice que por la diferencia de edad, porque yo era muy cansón. La última pelea fue porque le arranqué, sin permiso, unas hojas del cuaderno especial donde pega fotos y copia canciones. Le escribí una carta pidiéndole perdón.

No veo mucha televisión. Sólo me gusta *Jack* el despertador, un programa de fin de semana. Y los noticieros, para saber qué pasa en otras partes, como eso que pasó en Nueva York. Lo que más me gusta

es hacer animaciones en el computador que tiene mi papá en la sala. También jugar Atari y Play Station. Y montar en bicicleta. El futbol no me gusta mucho.

¿Colores? El gris y el rojo. La gente dice que el gris es triste, pero a mí me parece bonito. Quiero conocer el mar. Sé que tiene olas, arena, conchas, caracoles... En vacaciones vamos a Tunja, donde vive mi otra abuela; y a tierra caliente con la familia. ¿España? Uhh... no sé dónde queda... no me han enseñado. Sólo sé que cuando tenía como tres años una tía me trajo de Madrid, España, un morral en forma de oso. Todavía lo tengo encima de la cama.

Pilar Lozano

Tomados de: "El mundo a los 10 años", en EP[S]. *El País Semanal*, núm. 1362, 3 de noviembre, Madrid, Diario El País, 2002, pp. 58-70.

A partir de los anteriores testimonios, y considerando la edad de los niños, ¿qué semejanzas y qué diferencias individuales pueden identificar en el desarrollo cognitivo y del lenguaje?, ¿qué características tiene cada familia y cuál es la influencia del contexto en la dinámica familiar?, ¿cuáles son las expectativas e intereses de los niños y qué relación guardan con las experiencias derivadas del contexto familiar y/o social? Tomar notas al respecto.

2. Leer el texto de Michael y Sheila Cole, "La cultura y el desarrollo mental en la primera infancia"; comentar cómo los niños construyen esquemas y adquieren guiones a partir de su relación con el contexto, y explicar cómo estas representaciones intervienen en el desarrollo cognitivo de los niños. Concluir la actividad con el análisis de los rasgos verbales conforme la edad de cada ejemplo que se presenta en el siguiente recuadro, y su relación con la construcción de esquemas y guiones cognitivos.

¿Qué hace tu mamá?

—Cuando se levanta nos despierta para ir a la escuela, y ella se levanta y nos despierta, y luego ella se empieza este... empieza a lavar los trastes y luego nos este... nos mete al baño porque siempre nos bañamos, siempre siempre, y, y mi mamá pus luego nos busca nuestra ropa; nos busca la ropa, y a veces no, a veces no, la buscamos nosotros, por eso, y luego nosotros nos vamos solitos a la casa, que está como a cuatro cuerdas de aquí y vamos caminando, y luego ya pasa mi mamá por nosotros y vamos a la casa, por eso, y ya nos vamos, luego ponemos... cada quién le toca poner la mesa y ya luego comemos, comemos mucho. Leticia (6.10)

Hicieron una fiesta...

—Yo me quería subir y no me dejaba mi hermana, hasta cuando llegó mi papá abajo, dijo: "¿No van a jugar allá?", y dice mi hermana: "No,

no, no, que se van a dormir”. Yo me quería subir y luego sí me subí. Iba a bailar pero me daba vergüenza. Estaban todos y estaban bailando, algunos no podí... casi unos ya llegaban al techo.

—Mi hermano me subió y todos y sus hermanas de mis amigos no, no se podían subir porque su hermana no la dejaban. No lo dejaba subir a su ami... a mi amigo su hermana porque luego la mordía el perro. Y hasta las doce de la noche se acabó. Mi hermana ya quería bailar, bailó, pero dicen las niñas: “No, tú no sabes bailar, camina”. Es que bailaba puro *charasquiado*, ranchero bailaba y ése no era ranchero. La niña se llamaba Yolanda y yo y su hermano, estaba muy bien la canción, decía: “Yolanda, Yolanda”, y también nosotros y ella se *jue* para otro lugar y le estaba diciendo a su hermano que se callara. Y cuando se acabó y... *ete*... ella se salió, todavía seguían y seguían bailando, también una tiene una caída.

—También *ponieron* lo... la dos, la que eran caídas, que se hacen *ansina* las mujeres y los hombres se hacen el *ren*, también *ponieron* ésa. Ya se agarran, como se *cain*, pero ya se agarran porque ésa es la caída. Sergio (11)

Tomado de: Oralia Rodríguez y Graciela Murillo, *Te voy a platicar de mi mundo. Muestra del habla de niños de 6 a 7 años*, México, Colegio de México/SEP, 1985.

3. Leer el texto de Bodrova, “La adquisición de herramientas de la mente y funciones mentales superiores”, y responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la diferencia entre las herramientas mecánicas y las herramientas de la mente y por qué se dice que éstas reflejan un proceso mental avanzado?
- ¿Qué se entiende por funciones mentales inferiores y superiores, cómo influye el contexto cultural en la adquisición de éstas? Mencione algunas diferencias individuales.
- ¿Cómo se desarrollan dichas funciones mentales y cuál es su relación con el pensamiento y el lenguaje de los niños y los adolescentes?

Analizar sus respuestas y, considerando las dos actividades anteriores, comentar cuál es la importancia de las relaciones interpersonales y del contexto sociocultural en el desarrollo de las funciones mentales superiores.

4. En equipos, comentar si están o no de acuerdo con las siguientes afirmaciones y acompañar sus opiniones con argumentos:

- Los niños que viven en comunidades pobres manejan un lenguaje limitado.
- Los niños que provienen de familias con solvencia económica conviven con personas poseedoras de un rico acervo literario.
- Los niños pobres carecen de cultura.
- Únicamente los niños que provienen de familias con solvencia económica se identifican con su cultura, pueden pensar, plantear y resolver problemas, expresar sus

emociones, recibir y dar instrucciones, interiorizar y apropiarse de los saberes, quehaceres y valores de su comunidad.

Analizar en plenaria los argumentos que justifican sus opiniones. Tomar notas al respecto.

5. Leer el texto “Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres”, de Condemarín, y complementar las opiniones elaboradas en la actividad anterior. Plantear cuáles son los riesgos de las falsas concepciones sobre el lenguaje de los niños pertenecientes a familias pobres, y elaborar una lista con las recomendaciones que hace la autora para superarlas, así como para que los alumnos construyan y expandan sus aprendizajes a partir de sus propios esquemas lingüísticos, afectivos y cognitivos.

Tema 2. El lenguaje como factor de identidad e interacción sociocultural de los niños y los adolescentes. Influencia de los medios de comunicación.

6. Leer el siguiente fragmento y comentar los aspectos que se señalan al final del recuadro.

Contenidos básicos comunes – Lengua

El lenguaje es esencial en la conformación de una comunidad. La cultura lingüística contribuye a estructurar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad. El lenguaje constituye un medio privilegiado de comunicación, ya que posibilita los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena.

A través de su dimensión representativa, el lenguaje permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos. En tal sentido, el lenguaje posibilita la planificación de acciones, la organización de ideas, el análisis de los propios procesos de pensamiento, el registro, la fijación y la memoria de los mismos.

Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas, de los saberes socialmente convalidados e históricamente acumulados. Hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, por lo tanto, podemos decir que enseñar a comprender y producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad. También existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación. Si bien todas las personas hablan una lengua por estar inmersas en una sociedad hablante, no todas tienen el mismo grado de dominio de vocablos, estructuras y estrategias para comunicarse eficazmente en distintas situaciones y con distintos interlocutores, mediante la adecuada selección entre las múltiples posibilidades que el sistema ofrece. Estas diferencias

en cuanto al dominio lingüístico, en cuanto a la competencia comunicativa y en cuanto al uso estratégico del lenguaje, frecuentemente se relacionan con necesidades de una mayor democratización social y cultural. La figura del analfabeto en una sociedad letrada y la del ser humano que no es dueño de su propia palabra constituyen un extremo de marginación social. Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que el ciudadano y la ciudadana logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento. Esto constituye un derecho humano inalienable.

Es desde esta perspectiva que la Ley Federal de Educación señala como uno de los objetivos prioritarios de la EGB “lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos”, entre los cuales se destaca especialmente “la comunicación verbal y escrita”. La Ley especifica el desarrollo de las competencias de la expresión y la comunicación en estos términos:

“Seleccionar y utilizar, en diferentes contextos, lenguajes, símbolos, códigos verbales y no verbales como base de la organización lógica de las ideas y de la expresión de los sentimientos”.

El lenguaje también permite la expresión de los afectos, los deseos, los sueños, y permite reflexionar sobre la propia identidad. A través del uso poético del lenguaje se crean mundos alternativos, se generan imágenes de gran valor estético, se accede a mecanismos que posibilitan una mayor riqueza en el uso de la lengua y se potencia la capacidad de expresión.

Le corresponde a la escuela desarrollar y perfeccionar el lenguaje oral y enseñar y consolidar el lenguaje escrito, como medio de acceso y elaboración de saberes y conocimientos formalizados. A la escuela le corresponde, al mismo tiempo posibilitar la interacción del alumno y de la alumna con el patrimonio lingüístico, cultural y literario de nuestro idioma y de otras lenguas.

El desarrollo y la expansión de la informática a distintos órdenes de la vida exigen de las personas un dominio de la lengua escrita para que no queden marginadas del acceso a la información y del mundo laboral y requieren, a su vez, velocidad lectora y, especialmente, criterios de selección. En tal sentido, el lenguaje está estrechamente relacionado con las competencias relativas al conocimiento científico y tecnológico, para el cual, según la Ley Federal de Educación, la alumna y el alumno habrán de disponer de esquemas de conocimiento que les permitan ampliar sus experiencias y saberes. De esta manera, se le

asigna al lenguaje no sólo un valor instrumental, sino un valor central en los procesos comunicativos y en el desarrollo del pensamiento, y a la vez, el lenguaje mismo se transforma en objeto de estudio y reflexión.

Como tal, el lenguaje es un objeto de conocimiento complejo, que se aborda desde las ciencias del lenguaje, especialmente desde la teoría de la comunicación (teorías de la enunciación y teoría de la argumentación), desde el análisis del discurso, desde la gramática del texto y desde la gramática de la oración, con el aporte de la psicolingüística y la sociolingüística. También contribuyen a su estudio la retórica, la teoría literaria, la semiótica, la filosofía, la antropología, la cibernética, la lingüística aplicada, entre otros saberes. Las prácticas docentes, para atender a necesidades sociales e individuales, se nutren de los saberes disciplinarios y los enriquecen con sus propios aportes relativos a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

Enseñar el lenguaje es enseñar el uso personal y social, la manipulación, creación y recreación lingüística por parte de los usuarios y las usuarias de un sistema, cuyos fundamentos y principios éstos necesitan conocer sólidamente. En tal sentido, se podría hablar de una educación lingüística en un sentido amplio, en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, lo cual, a su vez, incluye la enseñanza de la lengua.

Reflexiones acerca del bilingüismo, el tratamiento de las lenguas aborígenes o extranjeras en contacto y de las diversas variedades lingüísticas del español

Existe una estrecha relación entre lengua, cultura e identidad personal y social, donde la identidad se reconoce en el sentido de pertenencia a un grupo con el cual se tienen lazos objetivos y simbólicos, entre ellos la lengua, que constituye uno de los más poderosos factores de cohesión social.

Por otra parte, todo aprendizaje, indudablemente, se ve favorecido y estimulado cuando se produce en el marco de una relación dialógica entre maestro y alumno, basada en el respeto y la valoración mutua, condición que, como punto de partida, requiere el reconocimiento de la variedad lingüística que la alumna y el alumno traen de su casa y de su comunidad como instrumento legítimo de cultura, representación y comunicación social.

A su vez, todo fracaso o riesgo en el aprendizaje de la lectura y la escritura plantea un serio desafío al sistema educativo, ya que conduce a que el alumno o la alumna abandonen prematuramente el sistema, situación muchas veces precedida por repitencias reincidentes, que desalientan a alumnos, padres y maestros. Esta situación, ya de por sí compleja en un

contexto monolingüe, se agrava cuando la lengua de alfabetización no coincide con la lengua materna del alumno o la alumna.

Si bien la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela, la vigencia y extensión de una lengua, en nuestro caso, el español como lengua nacional, no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades.

La adquisición de la lengua nacional, en aquellos registros y variedades estandarizados* que permitan al niño y a la niña una inserción social positiva en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y la valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social, y, en el caso de las áreas donde existen lenguas en contacto, especialmente las aborígenes, a partir de la alfabetización inicial en lengua materna, donde la enseñanza del castellano se realice mediante metodologías propias de la adquisición de una segunda lengua.

Las actuales tecnologías, por su parte, permiten conservar y utilizar como material de enseñanza las lenguas de culturas orales, lo cual facilita su circulación y estudio en la escuela.

En la medida en que esta problemática responde puntualmente a algunas comunidades y no a todo el país, se considera que su desagregación en un bloque es resorte de la jurisdicción correspondiente, ya que depende, además, de las características de las lenguas que están en contacto y de la ausencia o existencia de un sistema de escritura en dichas lenguas.

* En el contexto de este documento se entiende por lengua estándar la difundida en los medios de información masivos (televisión, radio y periódicos), formalizada sobre la base de la norma de la lengua escrita.

Tomado de: <http://www.educ.ar/educar/docentes/cbc/final>

- ¿Por qué se dice que el lenguaje es factor de identidad?
- ¿Qué problemas pueden enfrentar los alumnos que son alfabetizados en una lengua diferente a su lengua materna?, ¿cuáles son los aspectos que debe atender el docente ante este reto educativo?
- ¿Por qué es importante que la escuela brinde igualdad de oportunidades para que los alumnos logren el dominio lingüístico y comunicativo?
- ¿Por qué se dice que el lenguaje tiene un valor central para los procesos comunicativos y el desarrollo del pensamiento?

7. Leer individualmente los ejemplos que aparecen en los siguientes recuadros y, posteriormente, discutir en equipo para dar respuestas argumentadas a las preguntas que se presentan al final de los ejemplos.

Ejemplo 1. Niños de Mongolia

Mongolia es un duro país para vivir, la temperatura oscila desde -40 grados en invierno hasta 40 grados en verano, y gran parte del país es desierto montañoso o estepa. Tradicionalmente, las familias pastorean ovejas, vacas, cabras o camellos y van de un lado a otro con los rebaños para encontrar pasto. En invierno disponen de tiendas de campaña semipermanentes llamadas *gers*, pero en verano pueden desplazarse con una pequeña *ger* entre cada tres y 10 días para encontrar pasto y agua. Ninguna familia puede sobrevivir con menos de 10 animales, aunque algunas pueden tener rebaños de hasta dos mil. Nadie posee la tierra. Quien sea puede ir a cualquier parte, y todas las decisiones sobre el uso de la tierra son colectivas; pero, por tradición y costumbre, las familias y los grupos de familias respetan límites invisibles y no escritos, y esta manera de proceder hace que las disputas sobre la tierra sean inusuales.

A los niños se les enseña a ser muy respetuosos con los adultos de su alrededor, a no interrumpir nunca las conversaciones de éstos. Deben intentar evitar controversias o peleas con los demás, especialmente con sus hermanos y hermanas. En estas condiciones, vivir juntos en armonía es muy importante para la supervivencia de toda la comunidad.

A todos los niños, desde muy temprana edad, se les enseña a tener paciencia con los animales, a abreviar el ganado y conducirlo a los pastos, a cuidar a los animales recién nacidos. Los chicos pastorean y las chicas ordeñan a los animales, y con la leche elaboran productos como queso y yoghurt. Los animales significan riquezas e ingresos, por eso su cuidado debe ser paciente e ininterrumpido; los animales nunca han de ser descuidados o tratados duramente o permitir que vaguen fuera de la vista. Los chicos han de permanecer con los animales todo el día si es necesario, y caminar o cabalgar largas distancias con ellos; y han de comer y beber frugalmente porque deben acarrear cualquier cosa que necesiten.

Los niños han de estar muy curtidos y desarrollar considerables destrezas a fin de encontrar su propio camino en el duro y montañoso desierto o en las estepas. Han de conocer los entornos y superficies de la tierra, calcular distancia y velocidad, y predecir el tiempo. Han de ser capaces de reconocer y configurar el paisaje, se les enseña a reconocer los cambios, ligeros cambios en la coloración, en la luz.

Los caballos son el principal medio de transporte y los niños aprenden muy pronto a montar. Los caballos son semisalvajes y muy resistentes. Son marrones, grises o blancos, o cualquier combinación de estos colores; de hecho, hay 320 nombres diferentes para los colores de los caballos, y se espera que un niño los conozca todos hacia los ocho años, lo que, a todas luces, requiere una gran sutileza de percepción.

Las expectativas sobre los niños son por consiguiente muy altas, en lo que respecta a su conocimiento sobre el medio que les rodea, sus habilidades físicas, resistencia, autosuficiencia y autocontrol, y en lo que concierne a su contribución a la vida familiar y a la sociedad en general. No se espera de los niños que tengan preferencias, voz ni opinión, o que expresen sentimientos. Pero, por otro lado, casi todos los niños son cuidados, valorados y forman parte de la vida de una comunidad familiar; y prácticamente todos alcanzan las expectativas que su comunidad ha puesto en ellos.

Texto tomado de: Helen Penn, "La calidad de vida, ¿es igual para todos los niños?", en *In-fan-cia. Educar de 0 a 6 años*, núm. 57, septiembre-octubre, Barcelona, Asociación de Mestres Rosa Sensat, 1999, pp. 5-7.

Ejemplo 2. Niños de comunidades indígenas en México

En una investigación realizada en un poblado tzeltal de Chiapas se menciona como una de las características de la educación informal o "nopol", un énfasis en el aprender más que en el enseñar, sostenido en la libertad que tienen los niños de explorar su medio ambiente en un aprendizaje más "sugerente" que impuesto.

[...] Por ejemplo, cuando las mujeres adultas lavan en los canales de agua, las niñas pequeñas aprenden viéndolas. La mamá mazahua lava la ropa y se lleva algunas veces a su hija. Ella la ve lavar mientras cuida a sus hermanos y más tarde comienza por sí sola a lavar pequeños trapitos. Ella toma esos trapitos y –así– se pone a lavar junto a su madre, a aprender poco a poco, viendo, haciendo y repitiendo por sí misma (opinión de un maestro de la escuela estudiada).

También cuando las madres se desplazan con niños pequeños que ya caminan los invitan a seguirlas y a enfrentar independiente, voluntaria y autónomamente, su aprendizaje.

Una madre mazahua baja los escalones altos que rodean al edificio principal de la escuela observada. Mientras baja, su hijo de aproximadamente año y medio intenta alcanzarla pero ella lo deja atrás y baja

sola. El niño comienza a bajar con dificultad y ella le extiende la mano no para apoyarlo o sostenerlo, sino como indicándole “aquí estoy”. La mano extendida de la madre nunca toca el cuerpo o la mano del pequeño; el niño baja con mucho esfuerzo y consigue equilibrarse en cada escalón. Mientras esto sucede la madre mira hacia las montañas y no presta atención directa al pequeño. Cuando éste está a punto de bajar los tres escalones, la madre se va caminando y el niño, aún tambaleándose, la sigue.

El aprender haciendo, intentando y repitiendo las tareas sin instrucción verbal alguna por parte de la madre; el resolver los problemas a partir del propio esfuerzo; el invitar al hacer de los niños a través del hacer adulto; y el respetar el ritmo de ejecución y resolución de problemas en los menores; son algunos de los rasgos socioculturales que caracterizan el aprendizaje de los niños mazahuas de los Capulines.

Texto tomado de: María Bertely Busquets, *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México/Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, 2000, pp. 28-29.

- ¿Qué tipo de lenguaje predomina en la interacción niño y adultos?, ¿qué aprendizajes adquieren los niños de cada ejemplo?
- Explicar, en cada ejemplo, la función del lenguaje (verbal y no verbal) para que los niños puedan desarrollar las capacidades necesarias para interactuar con el entorno en que viven.
- Analizar los factores de identidad sociocultural que se presentan en cada ejemplo.

8. A partir de la lectura del texto del siguiente recuadro, preguntar a niños de educación preescolar y primaria cuáles de los juegos o rondas infantiles practican en la escuela y quién les enseñó a jugarlos. Analizar qué competencias del lenguaje desarrollan a través de dichas actividades, así como las diferencias de género, si es que éstas se dan; finalmente, responder ¿cuál es la influencia del contexto familiar y social en la construcción de la identidad sociocultural?

...me gustaría escribir (no ilustrar, por supuesto) un librito que contuviera mi folkllore infantil... El folkllore infantil es enorme: abarca todo el saber (llamémoslo así) de la familia y de la comunidad en su proceso de asimilación por parte del niño. En mi libro, pues, forzosamente tendría que hablar de mis padres y mis hermanos, y de los diversísimos habitantes de mi barrio, y de mi pueblo, que es Autlán de Grana (ahora, mucho menos poéticamente, Autlán de Navarro, en honor de un Navarro que nadie sabe quién es), un pueblo del estado de Jalisco, situado junto a la Sierra Madre Occidental, como a

cien kilómetros del Océano Pacífico, pueblo de tierra caliente, cuyos productos principales... Pero no, no voy a escribir ahora ese libro. Lo único que quiero hacer es dar una idea de lo que habría en él...

Y heme aquí metido en el mundo fabuloso de los juegos, que es exactamente el mundo de la poesía. Los juegos que mis hermanos y yo jugábamos en mi casa, acompañados casi siempre por amigos y amigas... Sí, todos aquellos juegos...: el de Juan Pirulero, que exigía tanta atención a lo que se hacía con las manos; el del Soldadito Pobre, en el que estaban rigurosamente prohibidas las palabras “sí” y “no”; el de la Víbora de la Mar, con su cola movediza de jugadores; el de Doña Blanca, cubierta de pilares de oro y plata e importunada por un abejaorzo... Algunos de ellos, según me parece, eran propiedad exclusiva de las niñas, como el de la Rueda de San Miguel (donde todos traen su caja de miel), como el tristísimo de la “Pobrecita huérfanita / sin su padre y sin su madre...”, o como el de “Naranja dulce, / limón partido...”. Desde luego, a ningún hombrecito se le hubiera ocurrido cantar “Tengo una muñeca / vestida de azul...”: habría sido la deshonra. (Por cierto, a mí siempre me maravillaba oír cómo mis hermanas, después de entonar la estrofa en que se contaba la muerte de la muñeca, constipada en la plaza un día de mercado, se olvidaban por completo de tan doliente asunto y a renglón seguido se ponían a echar cuentas, exactas además: “Dos y dos son cuatro, / cuatro y dos son seis...”).

Había un juego que me fascinaba, un juego de sobremesa que se puede describir así: “Los jugadores se proveen cada uno de un objeto (un cubierto, una caja de cerillos, etcétera), que deben pasar al compañero de la derecha con un golpe sobre la mesa, a cada tiempo fuerte del compás de una canción que mientras tanto cantan todos ellos, y que termina con las palabras triqui triqui tra. Así, los objetos van circulando de la mano en mano. Al llegar al triqui triqui tra, los golpes acompañan cada sonido de la melodía con un movimiento lateral de vaivén a partir de la derecha, de manera que el sonido final (tra) coincida exactamente con la colocación del objeto delante del vecino de la derecha, y que el canto pueda ser indefinidamente recommenzado sin interrupción. Pero la modificación del ritmo hace que los distraídos, fallando el movimiento de los golpes rápidos, golpeen con el objeto al lado izquierdo al terminar la melodía. La gracia del juego es la confusión de ese momento, en que los distraídos son eliminados y pagan prenda”.

Lo que sí he encontrado –y aquí entra una rama especial del folklore que en jerga “científica” se llama “folklore comparado” (o mejor todavía, en alemán: *vergleichende Volkskunde*)– es una versión brasileña

del mismo juego. A juzgar por lo que dice Oneyda Alvarenga, en cuya *Música popular brasileña* (1947) me enteré de su existencia, en ciertas regiones del Brasil se juega exactamente como en Autlán (Jalisco), de tal manera que la descripción entrecomillada que antes hice era una cita de ese libro, con sólo ligeras alteraciones, como quitar el sigui sigui za de la versión brasileña y poner en su lugar el *triqui triqui tra* de la mía. Pero en cuanto a la letra, ¡qué diferencia! Los niños brasileños se divierten con ese juego tan bárbaramente como nos divertíamos nosotros, pero ellos, además, están cantando unas cosas bien precisas, y muy sensacionales: comienzan diciendo que los esclavos de Job (yo supongo que esto se refiere a los tiempos de la prosperidad de Job, antes de que le cayera el chahuistle) jugaban *caxangá* (que debe de ser un juego inventado en el corazón de África: fabuloso exotismo, sobre todo para unos esclavos de los tiempos bíblicos); enseguida se toman la molestia de indicarle al compañero (llamado Pereira) que tome en la mano el objeto y luego lo suelte, sin equivocarse; y todavía se dan el gusto de terminar con una formidable pelotera (¡en “zigzag”!) de guerreros con guerreros... Dicen así:

Esclavos de Jó
Jogravam caxangá.
¡Pega, deixa, Pereira!
Guerreiros con guerreiros
Zigui zigui zigui za.

Creo que vale la pena comparar la música de mi infancia con la música brasileña para que el lector capaz vea la gran semejanza que hay entre los dos primeros versos y el último de cada versión...

Fuente: Antonio Alatorre, “De folklore infantil”, en *Artes de México. Lírica infantil mexicana*, año xx, núm. 162, 1973.

9. Realiza la lectura del texto de Urzúa, “Juventud, socialización y medios de ¿comunicación? La crisis en las pantallas”, en equipo comentar:

- ¿Qué se entiende por discurso de las *pantallas*?
- ¿Cuál es la influencia de los medios de comunicación en el lenguaje y la identidad de los adolescentes?
- ¿Por qué se dice que la televisión empobrece el aparato cognoscitivo de los seres humanos?

Plantear cuáles son los principales riesgos ante el uso indiscriminado de los medios y cuáles serían algunas de las alternativas de solución.

Tema 3. El papel de la escuela como entorno enriquecedor del aprendizaje y del desarrollo integral de los niños y los adolescentes

10. Leer el texto de Bodrova, “La zona de desarrollo próximo”; definir con sus propias palabras los siguientes conceptos, y dar un ejemplo del papel activo que tienen en estos procesos el maestro y los alumnos.

- Desempeño independiente y desempeño asistido.
- Zona de desarrollo próximo: ampliación, andamiaje, zona de construcción, desempeño y competencia.
- Etapas de la zona de desarrollo próximo.
- Evaluación de habilidades.

Finalmente, elaborar un esquema en el que representen la relación de dichos términos con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

11. Organizar al grupo en equipos, de tal forma que se realicen las siguientes actividades:

Equipo 1

Leer el texto “Logros en el desarrollo y actividad conductora: lactancia y edad temprana”, de Bodrova, y a partir de la lectura elaborar un cartel con ilustraciones que sirvan para explicar los siguientes aspectos:

- Qué es una actividad conductora y por qué la comunicación emocional es la actividad conductora más benéfica para el desarrollo de los niños menores de un año.
- Cuáles son los logros del desarrollo en este periodo de crecimiento y cómo se relacionan con los distintos campos del desarrollo (físico y psicomotriz, cognitivo y del lenguaje, y social y afectivo).
- Por qué la manipulación de objetos es la actividad conductora más benéfica para los niños de edad temprana.

Equipo 2

- Leer el texto “Logros en el desarrollo y actividad conductora: niños de preescolar y primaria”, de Bodrova; a partir de la lectura, improvisar una dramatización (no mayor de 10 minutos), en la cual se representen actividades preacadémicas que traten de vincularse con los intereses de los niños en edad preescolar y estén relacionadas con la lectura y la escritura. Por ejemplo, idear una historia en la que los niños reciban mensajes, invitaciones o cartas de amigos, abuelos u otros familiares para compartir una fiesta o unas vacaciones, u otro tema de interés.
- Presentar un esquema para explicar: a) El juego como la actividad conductora más benéfica para los niños de edad preescolar, y b) Los logros del desarrollo en este periodo de crecimiento y cómo se relacionan con los distintos campos del desarrollo (físico y psicomotriz, cognitivo y del lenguaje, y social y afectivo). Resaltar con colores los relativos a las competencias cognitivas y del lenguaje.

Equipo 3

- Leer el texto “Logros en el desarrollo y actividad conductora: niños de preescolar y primaria”, de Bodrova y, a partir de la lectura, seleccionar una de las actividades señaladas en los Ficheros de Actividades Didácticas de Español, de alguno de los grados de educación primaria y llevar a cabo la actividad con el grupo de estudiantes.

- Presentar un cuadro en el que se muestre la relación de las actividades realizadas con los siguientes aspectos: a) la actividad de aprendizaje como actividad conductora y b) los logros del desarrollo en este periodo de crecimiento y cómo se relacionan con los distintos campos del desarrollo (físico y psicomotriz, cognitivo y del lenguaje, y social y afectivo). Resaltar con colores los relativos a las competencias cognitivas y del lenguaje.

Equipo 4

- Leer el texto “Logros en el desarrollo y actividad conductora: niños de preescolar y primaria”, de Bodrova, y consultar en el libro de texto *Ciencias Naturales. Quinto Grado*, la lección 1 (pp. 8-11), para realizar la actividad relacionada con el reconocimiento de las cadenas alimentarias, o consultar del *Plan y Programas de Estudio 1993, Educación básica. Secundaria*, el apartado correspondiente a la asignatura Biología, las secciones “Enfoque” y “Primer grado”, para realizar una actividad relacionada con la unidad temática “Evolución”.

- Comentar y explicar al grupo los siguientes aspectos que se derivan del enfoque y las actividades realizadas:
 - Cuál es la actividad conductora.
 - Qué estrategias se emplean para que los alumnos se aproximen a los conceptos científicos.
 - Dar algunas sugerencias de cómo podrían dar continuidad al fortalecimiento de las funciones mentales superiores, a partir del ejemplo de esta clase. Se recomienda retomar “Mejorar la enseñanza-aprendizaje en el aula”, que se encuentra en el apartado “Logros en el desarrollo y actividad conductora: niños de preescolar y de primaria”, del texto de Bodrova.
 - Identificar algunos de los aspectos analizados que se relacionan con los otros campos del desarrollo (físico y psicomotor, social y afectivo).

12. Finalmente, organizar un debate en el que se discutan cuáles son las herramientas con que cuentan los maestros de educación básica regular y los de educación especial para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Pueden orientar la discusión a partir de los siguientes aspectos:

- El conocimiento de los alumnos y sus entornos socioculturales y familiares.
- Los libros de texto y las actividades de aprendizaje.
- Los alumnos como conductores o facilitadores de aprendizaje.