



Puentes compartidos: una experiencia en preescolar

Dalid Cervantes Tapia.

Universidad de Santiago de Compostela, España.

adasa77@hotmail.com

RESÚMEN

Los resultados de la Investigación ***Pensamiento e Intervención Docente: una experiencia en preescolar***, constituyen una reflexión sobre lo que piensan las profesoras acerca del pensamiento infantil desde el espacio compartido del aula, y como esto trasciende al plano de la intervención docente, donde también se da voz a los alumnos. Lo anterior implica realizar una serie de acotaciones, que pueden leerse a través de tres Ejes de Análisis: Pensamiento infantil, Pensamiento Docente y el Pensar desde la Práctica, la que se da en el aula de Escuelas Infantiles Estatales, en la Ciudad de San Luis Potosí, México, durante el ciclo escolar 2010. Nos pronunciamos por un *Enfoque Situado* y eminentemente pedagógico, que nos permitió estudiar el pensamiento infantil, como una capacidad humana, que se va construyendo a través de una serie de procesos mentales, potenciados en la interacción en el aula, entre los que se destacan: La resolución de problemas, el desarrollo de estrategias creativas y la metacognición. Por su parte la profesora es vista como un sujeto que se va configurando a través de sus saberes e intersubjetivaciones, al relacionarse con sus alumnos desde el contexto de la práctica docente. La metodología responde a un enfoque mixto, se presentan los resultados obtenidos al aplicar la técnica de Redes





Semánticas Naturales y la lectura cualitativa de un análisis de contenido de entrevistas a docentes y alumnos, lo que permitió reflexionar sobre los puentes compartidos entre los pensamientos de profesoras y alumnos desde el plano de la intervención.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento Infantil, Pensamiento Docente, Pensar desde la práctica.

INTRODUCCIÓN

La investigación **Pensamiento e intervención docente: una experiencia en preescolar**, requisitada en el Programa Doctoral en *Investigación e Innovación Educativa* de la Universidad de Santiago de Compostela, España, se constituyó además en una oportunidad para reflexionar desde el contexto de la práctica docente en el nivel preescolar mexicano, cómo se piensa el pensamiento del niño y cómo esto trasciende y da sentido a las intervenciones docentes, dicho planteamiento se puede leer a través de tres Ejes de Análisis: **Pensamiento infantil**, **pensamiento docente** y el **pensar desde la práctica**, la que se da de manera exitosa desde el contexto de Reforma, con cinco profesoras que laboran en Escuelas Infantiles de contextos socioeconómicos representativos, (rural-marginado, conurbado, medio-bajo, medio y medio-alto) en la Ciudad de San Luis Potosí, México, durante el ciclo escolar 2010. Este trabajo tuvo también como propósito obtener elementos que permitan enriquecer las formas de ver y atender a los niños que asisten a mencionados planteles y ofrecer alternativas de profesionalización y mejora en la práctica educativa de las educadoras en servicio de Jardines de Niños potosinos. Las preguntas de investigación se organizaron por tópicos de análisis: **Pensamiento Infantil**: ¿Qué es pensar?, ¿Cómo se aprende a pensar? , ¿Qué piensan los niños preescolares de su escuela? **Pensamiento docente**: ¿Cómo influye el pensamiento en la acción docente?, ¿El pensar puede convertirse en objeto de pensamiento (metacognición) y en actividad





pedagógica (didáctica)?. **Pensamiento desde la Práctica**, ¿Cómo piensan los profesores el pensar?, ¿Qué tipos de actividades suelen organizar para facilitar el pensamiento de los niños?, ¿Qué relación establecen entre pensar y aprender? Esta investigación es de tipo mixto, centrando el análisis en una lectura cualitativa y pedagógica de los insumos obtenidos.

HABLEMOS DEL PENSAMIENTO

El pensamiento ha sido objeto de estudio desde épocas remotas, es importante destacar que a pesar de las implicaciones psicologizadas del tema, la lectura que hacemos de los referentes y hallazgos obtenidos en esta investigación es desde una dimensión eminentemente pedagógica y con una perspectiva situada, que considera no sólo aproximaciones evolutivas, sino prioriza la actividad intersubjetivada y el contexto sociocultural; los aportes de autores como Vigotsky (1978), Flavell (1977), Shonkoff (1993); Lipman (1998); Rogoff (1999), Bruner (2000), Brodrova y Leong (2004), Díaz Barriga (2006), brindaron referentes para el estudio del pensamiento *in situ* de profesoras y niños que asisten a Escuelas Infantiles, dicha perspectiva permitió, no sólo analizar el pensar infantil y docente desde el plano mental de los sujetos, sino de éstos en contexto, en un tiempo y espacio determinados, con ellos mismos y con los otros, por lo que pudimos indagar no solo a la cognición y el pensamiento como actos mentales, sino como procesos que pueden compartirse en situación. Centramos además, el análisis en la relación intersubjetiva niño-educadora, como detonadora del desarrollo del pensamiento infantil en el aula, lo que obliga a hacer un alto en los *puentes compartidos* que se van entretejiendo en ese contexto y que implican relaciones mediadas entre el pensamiento del niño, del docente, las formas de intervención y las interacciones entre pares, considerando para esto, al lenguaje como engranaje entre lo que el niño piensa y lo que la docente hace. Dada la complejidad del constructo *pensamiento* y el tratamiento eminentemente pedagógico del objeto de estudio, establecimos tres puntos referenciales para la indagación: *La resolución de*





problemas, El desarrollo de estrategias creativas y la metacognición, como procesos que permiten dar cuenta en el aula de la parte activa del pensamiento, poniendo en entredicho la apropiación estática de conocimientos, “[...] el pensamiento es un proceso de adquisición de conocimiento, logrado mediante habilidades como las de razonamiento, solución de problemas o toma de decisiones, y que ese conocimiento adquirido nos permitirá lograr con mayor eficacia los resultados deseados.” (Saiz, 2002:7). Pero, ¿cómo observar y documentar los puentes compartidos que se van entretejiendo entre lo que piensan las educadoras sujetos de estudio y sus alumnos desde el plano de la intervención docente?

METODOLOGÍA

Metodológicamente recurrimos a un estudio exploratorio, descriptivo y de corte mixto, el tratamiento de los resultados, se dio desde un plano cualitativo y pedagógico, pudimos apreciar que en el pensar y actuar del preescolar y la educadora, los puentes compartidos, que dan sentido a sus formas de proceder y relacionarse son constituidos por las posibilidades y vías de comunicación entre ellos, por lo que ubicamos al lenguaje como engranaje de esas intersubjetividades. “[...] el lenguaje constituye una herramienta crucial para la construcción de las relaciones sociales y de la expresión propia de la individualidad”. [...]. (Cole y Scribner, 1977:56). Lo anterior nos llevó a buscar un recurso metodológico con el que pudiéramos incursionar en el ámbito de análisis de los puentes compartidos entre ambos procesos de pensamiento teniendo como escenario concreto el aula, por lo que utilizamos dos técnicas: Entrevistas a educadoras¹ y pequeños diálogos con alumnos de los 3 grados escolares² y la Técnica de Redes Semánticas Naturales (RSN) que permitió conocer cuantitativamente y de

¹ Nomenclatura utilizada para sistematizar la información de la Técnica de Entrevista. *Entr.=Entrevista. *E.=Educadora (por motivos de confidencialidad se les asignó un número respectivo). Preg.=Pregunta.

² Nomenclatura utilizada para sistematizar la información obtenida en los diálogos establecidos con alumnos de las educadoras participantes en la investigación. Diál.= Diálogo. N= Niño. (por motivos de confidencialidad se les asignó un número respectivo). Preg.=Pregunta.





manera exploratoria las asociaciones semánticas que hacen las profesoras sobre el Pensar, Pensamiento Infantil y lo que Piensan ellas cuando intervienen en el aula, se denominan naturales porque las estructuras de significados que se trabajan son elegidas por el propio sujeto. Los momentos de aplicación de la RSN fueron: 1º.- Listado con las 10 primeras palabras que pensaron las profesoras sobre los tres conceptos definidores. 2º.- Jerarquización de las palabras. 3º.- Compactación: omitir sinónimos. 4º.- Identificar cuantas veces aparece una palabra y en qué lugar: Valor M (valor semántico). 5º.- Ubicar las 10 primeras palabras con más peso semántico: Valor SAM. 6º.- Conocer la distancia semántica entre las 10 palabras definidoras con más peso, Valor FMG (Tabla 1, 2 y 3).

Sobre el Pensar. Cómo podemos observar en el concepto detonador de Pensar, la expresión de “verbo” predomina con un 65.63%, y la sustantivación al concepto fue en un 34.38%, no habiéndose encontrado ninguna denotación de atributo (adjetivos) a la palabra estímulo. Sin embargo, resulta de gran interés ubicarnos que las palabras con más peso semántico (valor J) y con menos distancia semántica a la palabra estímulo (Valor FMG), son sustantivos, lo que nos invita a reflexionar que aunque la idea implícita de “proceso, construcción, dinamismo” está en el porcentaje más elevado, la denotación de “sustantivo”, como algo estático, ya dado y que alude más a la esencia, resultó prioritario para las profesoras. La RSN permitió identificar que pensar el pensar como un *verbo*, alude a ponerlo en movimiento, como una red de diferentes acciones mentales: recordar, organizar, resolver, interpretar, indagar, equilibrar y comparar (Tabla 1), lo que se corrobora con las respuestas de las educadoras en la entrevista, cuando aluden al pensamiento como el asociar, hablar, escuchar, observar, argumentar, evocar. [...] El pensamiento no puede surgir como algo significativamente separado de la acción y circunstancias. (Rogoff, 1993:56), de esta manera, el que la mayoría de las asociaciones semánticas se den en el plano de la “acción” y no en el de la subjetivación, nos invita a pensar que las profesoras, se acercan más a una visión



dinámica y constructiva del pensamiento lo que implicaría de una intervención docente innovadora que genere espacios para pensar y movilizar otros procesos mentales. **Pensamiento Infantil.** La Red Semántica Natural 2, nos permite inferir que en la dimensión del pensamiento infantil, la asociación semántica que realizan las profesoras se perfila más en torno a una configuración activa del concepto, la relación que se hace con la acción tiene más peso, densidad semántica y se da a través de verbos conjugados, con un 48.36%, lo que nos permiten deducir que al asociar semánticamente el pensamiento infantil, las profesoras ubican al niño en el centro de la acción-reconstrucción, sin embargo la adjetivación también tiene un lugar en esta red, con un 32.39% de peso semántico, resulta factible pensar que ésta viene asociada a formas básicas de emitir juicio, es la parte más perceptiva y connotativa de la asociación semántica, por último, resaltar la esencia del concepto a través de sustantivaciones se refleja en el 19.25%, significar el pensamiento infantil como sustantivo, nos puede llevar a verlo como una capacidad instalada, sin tanto dinamismo como es el caso del verbo. Además se vislumbran rasgos de un *pensamiento situado* cuando las profesoras hacen referencia al contexto del niño, a su entorno social y escolar, ejemplo de esto son los verbos a los que las profesoras hicieron referencia en la RSN (Tabla 2): experiencia, comunicando y actuando, estas tres acciones no se hacen en soledad, sino se ubican en un tiempo, espacio y contexto social y cultural determinados, “El contexto social desempeña un papel central. [...] es esencial para la adquisición de los procesos mentales. [...] los procesos mentales no suceden solamente en el interior de un individuo, también pueden ocurrir en el intercambio entre varias personas” (Bordrova, 2004:11). Identificamos que para las educadoras, el contexto juega un papel determinante, también las entrevistas da cuenta de ello, consideran esta parte situacional en sus respuestas, *“ahí influyen demasiadas cosas, estamos hablando del contexto, el ambiente familiar [...]”*. *“Implica un parámetro de acuerdo a la crianza en casa, de acuerdo a los propósitos educativos o de acuerdo a las normas sociales, yo creo que no hay ninguno que piense mejor que el otro”*, (Entr.E.4 y 5.Preg.10) *“De acuerdo a las experiencias que han vivido con las*



personas que convive, a lo que piensa cotidianamente en el salón, a sus sentimientos“. *“Dependiendo de sus vivencias, van haciendo para sí mismo inferencias que ellos expresan”* (Entr. E.4 y 5 Preg.2). **Desde el plano de la intervención.** Los resultados de esta RSN, nos permite inferir que las educadoras realizan una asociación semántica más en torno a la intervención como una noción estática, parecería que piensan más desde el plano de la esencia y no de la acción, un 62% de peso semántico, responde a esta posición, mientras que sólo un 28.75%, refiere el pensar en la acción a mediar, problematizar y favorecer, éstos dos últimos se aprecian en posiciones abajo de la media, siendo que desde el discurso actual de reforma son dos condiciones invariantes para el desarrollo de la práctica docente. Parecería que la forma en cómo las maestras piensan su actuar se concentra más en atributos y naturaleza que en acción. Sin embargo tanto las entrevistas a educadoras y de manera por demás interesante los diálogos con los niños, permitieron identificar rasgos que caracterizan la práctica docente de las profesoras como potenciadoras del pensamiento infantil, entre los que destacamos: **Acción didáctica:** Claridad en el propósito educativo. Diseño de situaciones retadoras innovadoras. Se resalta la importancia de la “pregunta” como detonadora del pensamiento. Utilizan los conocimientos previos de los niños. Favorecen experiencias y mediar con un trabajo planificado. **Competencias Docentes:** Dar libertad, herramientas, generar inquietudes. Cuestionar a los niños, observarlos, motivarlos, escucharlos. Conocer sus intereses, su problemática. No querer que los niños piensen como la profesora, ponerse en su lugar y bajarse a su nivel. Hablar menos y escucharlos más. Mediar, problematizar. Ser guía, ética. Proponerles retos y tener la capacidad de asombro. **Aprendizajes prioritarios:** Lo cognitivo más que lo manual: que los niños contextualicen el por qué y para qué de las actividades, y la autonomía para aprender. Se prioriza el lenguaje como proceso del pensamiento y medio de expresión de éste. Ubican los aprendizajes desde una dimensión social y personal. Pensamiento matemático y una dimensión psicomotriz del niño. Además pudieron identificarse los tres rasgos del pensamientos planteados en la investigación que permiten dar cuenta de éste en el plano concreto del aula: **La resolución de**



problemas, llama la atención que los resultados de las RSN ubican a la resolución de problemas en un lugar jerárquico de 6 y con un valor M de 18, (Tabla 1) lo que indica que no tiene un peso semántico considerable en la significación semántica de las profesoras, sin embargo en el plano del discurso emerge en varias respuestas, con diferentes asignaciones de importancia, desde el plano de la levedad *“En esta época su pensamiento está más estructurado, tiene más formas en las que a veces los niños pueden resolver problemas”* (Entr. E2.Preg.2), hasta el planteamiento que pensar obliga a situarnos en la resolución de problemas: *“Resolver problemas como, no se... cómo ¿qué haremos?”* (Entr. E4. Preg.9), *“En la resolución de problemas, en la confrontación, yo me imagino cómo está su cabecita toda, confrontándose con una idea”* (Entr. E5, Preg.7). **El desarrollo de estrategias**, como forma de pensamiento, remite al despliegue de capacidades de pensamiento como: memorizar, planificar, categorizar, estimar, valorar, reflexionar, considerar, calcular, inventar, construir. Mediante la RSN, identificamos que en la fase 1ª. de la Técnica las capacidades de pensamiento aparecen, sin embargo su presencia se va diluyendo conforme avanza la técnica y es ya en la RSN 2 (Tabla 2), con el valor FMG, que podemos darnos cuenta que sólo permanecen tres palabras que aluden al desarrollo de estrategias: reflexión, relacionando y construyen y éstas en una posición inferior dentro de la red, sin embargo en el plano discursivo en las entrevistas, las educadoras aluden en diferentes planos a las implicaciones mentales para el desarrollo de estrategias, desde formas muy generales que se pierden en la imprecisión: *“Pensar es un mecanismo muy complejo donde ponemos en marcha todas las habilidades que tenemos”*, (Entr.E.2.Preg. 4) *“[...] es manifestarse reconocer y expresar muchas habilidades”* (Entr. E.4.Preg.1), hasta otras más específicas: *“[...] cuando observan, infieren, buscan soluciones. Empezaron a mover muchas capacidades: asociar, hablar, escuchar, ponerse de acuerdo”*. (Entr.E.1.Preg.7). *“[...] cuando explicaban, lo que pensaban, argumentaban”*. (Entr. E.3.Preg.7). *“Si, por las actividades en equipo, cuando están platicando, de todo lo que evocan, de lo que piensan, ya están utilizando su pensamiento, están imaginando, [...]”* (Entr. E.5.Preg.7). **La metacognición**. Encontramos que para las profesoras desde el



plano discursivos, enseñar a pensar no es una posibilidad de enseñanza, el término metacognición no aparece en ninguna RSN, ni en las entrevistas, se les preguntó directamente, si ellas consideraban que se pudiese enseñarse a pensar, sus repuestas en el discurso se movieron en el plano de la negación, *“Definitivamente enseñar a pensar no, pero si estimular a que el pensamiento tenga ciertas tendencias, el niño va solito marcando su proceso”* (Entr.E4.Preg.3), sin embargo, analizando las respuestas, se identifican algunos planteamientos que permiten considerar implícitamente la posibilidad de una enseñanza metacognitiva en el preescolar: *“[...] más que enseñar es a lo mejor hacerles el hábito de pensar”*, (Entr.E.1.Preg.3). *“Desarrollar el pensamiento porque los niños son pensantes”*. (Entr.E.2.Preg.3). *“No, sino a encauzar, encaminar, acompañar el pensamiento que ellos tienen ayudarlo a que sea lógico”*, (Entr. E.3.Preg.3). *“No tal cual, pero a la mejor guiarlo hacia algo”* (Entr.E.5.Preg.3). Lo anterior nos invita a reflexionar si las profesoras, aún con su negación hacen explícitas algunas oportunidades metacognitivas, si enriquecieran sus referentes sobre el pensamiento metacognitivo, pudieran de manera consciente e intencionada, identificarlo y potenciarlo en sus intervenciones docentes.

MÁS HALLAZGOS OBTENIDOS QUE INVITAN A LA REFLEXIÓN

Aunado a los resultados anteriormente expuestos, compartimos una serie de reflexiones que no se tenían consideradas como constructos de análisis iniciales y que sin embargo fueron emergiendo poco a poco durante el trabajo indagatorio: **Miradas compartidas**. Tanto educadoras y niños tienen percepciones mutuas definidas, los resultados permitieron identificar significaciones compartidas y recíprocas, que permiten vislumbrar esa parte socio-afectiva que da calidez al pensamiento compartido, *“[...] no es cognición fría, sino que implica por su naturaleza, emociones y relaciones sociales y una estructura social”* (Rogoff, 1993:34). **De las profesoras**: Son unos niños muy despiertos, inteligentes y audaces. No se esperan a que les enseñe, se





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



van más allá de las cosas. Despliegan y movilizan una serie de capacidades cognitivas como observar, inferir, buscar soluciones, asociar, hablar, escuchar ponerse de acuerdo. Explican lo que piensan y lo argumentan. Al relacionarse con los demás: platican, evocan situaciones pasadas y lo que van hacer, confrontan ideas propias y con los otros ven a los niños con ojos de “acción”. Constructores de su propio pensamiento. Sujetos pensantes que despliegan una serie de capacidades cognitivas: observan, infieren, buscan soluciones. Movilizan Utilizan el lenguaje como una herramienta del pensamiento. **De los niños:** El apego con sus maestras se hace latente, expresan afecto y palabras como puentes compartidos de su pensamiento con el de sus educadoras: *Grande* (.Diál.N19.Preg.4) *Bonita* (.Diál.N16.Preg.4). *Me gusta* (.Diál.N15.Preg.4). *Me gusta su nombre. Es con corbata y con cabello* (.Diál.N12.Preg.4). *Me gusta su vestido* (.Diál.N13.Preg.4). **La imagen corporal** de la maestra juega un papel importante, convirtiéndose además en la voz y rostro “de la escuela”, *Media gordita y no me gustan las maestras gordas* (.Diál.N20.Preg.4). “[...] Por el cuerpo nos exponemos al mundo; sin este, no existimos en lo físico. Con el cuerpo nos exponemos al otro con quien significamos el mundo, con quien nos formamos. La palabra viva, emergida del cuerpo, contribuye a esta significación porque entre maestro y discípulo hay un darse en el lenguaje verbal y no verbal” (Páez, 2008:136). Las percepciones de los niños sobre su relación corpórea con la educadora nos remite a la dimensión afectivasocial del pensamiento, así como a considerar toda una explosión de pensamientos afectivos desencadenados al sentirse con la piel y cerca de ella, **La educadora como agente de formación:** la relación con la profesora cómo modelo a seguir, se vuelve en sí misma una oportunidad formativa, en esa fase importante de la construcción de la identidad personal en los niños preescolares, expresiones de admiración y exaltamiento a la figura de la educadora dan cuenta de esto: *Cariñosa. Es muy buena. Es muy buena maestra. Media gordita y no me gustan las maestras gordas* (.Diál.N2.Preg.7). *Es divertida, cuenta chistes. Media gordita y no me gustan las maestras gordas* (.Diál.N7.Preg.4). *Ella es la mejor maestra. Ella es la más maestra. Media gordita y no me gustan las maestras gordas* (.Diál.N4.Preg.4). Me



gusta que me abrace. *Media gordita y no me gustan las maestras gordas.* (.Diál.N16.Preg.4). Inteligente. Todo me gusta de mi maestra. Me gusta su actitud, *Media gordita y no me gustan las maestras gordas.* (.Diál.N17.Preg.4), sin lugar a dudas habla de una maestra, cercana, cálida, que siente y se gana la admiración y afecto de sus alumnos.

A MANERA DE CIERRE

El pensamiento infantil es un proceso propio personal y situado, el niño piensa cuando observa, infiere, argumenta y construye teorías propias, lo que le da seguridad, porque el pensar es conocer, aprender y avanzar en los procesos propios de desarrollo, nos da elementos para enfrentar, cuestionar y actuar sobre la realidad, Por su parte el pensamiento de la educadora es un entretejido que se va construyendo a lo largo de su formación y en el espacio propio de la práctica. Enseñar a pensar y aprender a pensar: requiere de una docente que conozca, reflexione en y desde su acción, pero que lo haga desde un plano metacognitivo, con compromiso y conocimiento profesional para acompañar al niño en ese proceso, en el que de manera autónoma y progresiva despliega capacidades cognitivas. Enseñar a pensar no necesita de planas, repeticiones memorísticas y actividades sin sentido, por el contrario, es prioritario que el niño enfrente retos, resuelva problemas, descubra otras explicaciones, puntos de vista diferentes, saber el por qué y para qué de su actividad. También se requiere de competencias docentes para planear y aprovechar espacios, tiempo y materiales con un fin educativo. Pugnar por una cultura del pensamiento en el aula obliga a desterrar prácticas sin sentido que han sido perpetuadas por las tradiciones del nivel. Se vuelve un imperativo que la intervención docente tome un giro y que sea prioritario el enseñar a pensar, diseñando actividades retadoras, estratégicas y metacognitivas, las cuáles no se relacionan con los grados de complejidad al colorear o en el boleado o recortado, sino con el desafío que implica el pensar, observar, cuestionar, inferir, jerarquizar, analizar, argumentar, buscar varias alternativas de solución y muchas otras actividades



que se verán fortalecidas si el aula es vuelta a pensar desde la cultura del pensamiento. Como la profesora piensa el pensamiento del niño, será la manera en que lo potencie desde su intervención docente: nuestros actos docentes son producto de nuestros pensamientos, si la profesora conoce la forma en que el pensamiento de sus alumnos va tomando significado y como se traduce en acciones al enfrentar retos, buscar alternativas de solución y aprender, ella será lo suficientemente sensible para brindarle oportunidades escolares que enriquezcan sus capacidades mentales, en especial sus capacidades de pensamiento. Si queremos enseñar a pensar, primero debemos aprender nosotras mismas a hacerlo, fortalecer nuestro repertorio de conocimientos profesionales, hacer este ejercicio nos permitirá ir replanteando las teorías implícitas por las cuáles nos movemos, cuestionar las creencias del sentido común que durante años hemos ido tomando como verdades docentes y que dan razón de ser de nuestras prácticas. Desde una cultura del pensamiento *ser la más maestra*, o *la mejor maestra*, o la que *da todo lo que necesitamos*, equivaldría a ser *“la maestra metacognitiva”*, la que se preocupa por diseñar actividades desafiantes, que invita al niño a buscar varias alternativas para una situación, la que no da la respuesta, sino acompaña al niño a buscarla, la que piensa y enseña a pensar.

PENSAR						
J	PALABRA DEFINIDORA	M	FMG	SUSTANTIVO	VERBO	ADJETIVO
1	REFLEXIONAR	60	100		60	
2	CAPACIDAD	55	92	55		
3	RECORDAR	27	45		27	
4	ORGANIZAR	26	43		26	
5	APRENDIZAJES	19	32	19		
6	RESOLVER	18	30		18	
7	INTERPRETAR	16	27		16	
8	INDAGAR	14	23	14		
9	EQUILIBRAR	12	20		12	
10	COMPARAR	9	15		9	
TOTAL DE VALOR M				88	168	
PORCENTAJE				34.38%	65.63	

Tabla 1. Tabla de concentrados de resultados del valor M, valor FMG, y análisis sintáctico en relación a la palabra estímulo PENSAR. Fuente: Elaboración propia.

PENSAMIENTO INFANTIL						
J	PALABRA DEFINIDORA	M	FMG	SUSTANTIVO	VERBO	ADJETIVO
1	RAZONAR	46	100		46	
2	ESPONTÁNEO	45	98			45
3	EXPERIENCIA	32	70	32		
4	COMUNICANDO	20	43		20	
5	SINCEROS	14	30			14
6	ACTUANDO	13	28		13	
7	RELACIONANDO	12	26		12	
8	CONSTRUYEN	12	26		12	
9	ABSTRACTO	10	22			10
10	DEDUCCIÓN	9	20	9		
TOTAL DE VALOR M				41	103	69
PORCENTAJE				19.25%	48.36%	32.39%

Tabla 2. Tabla de concentrados de resultados del valor M, valor FMG, y análisis sintáctico en relación a la palabra estímulo PENSAMIENTO INFANTIL. Fuente: Elaboración propia.

		A	I	N
		100		38
		97	37	
		92	35	
3	GUIA	35		
4	ÉTICA	33	87	33
5	IMPORTANTE	21	55	
6	PROBLEMATIZAR	15	39	15
7	EXPERIENCIAS	15	39	15
8	CARACTERÍSTICAS	15	39	15
9	FAVORECER	14	37	14
10	OBSERVACIÓN	10	26	
TOTAL DE VALOR M		145	67	21
PORCENTAJE		62.23%	28.75%	9.01%

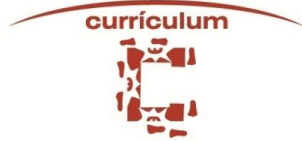
Tabla 3. Tabla de concentrados de resultados del valor M, valor FMG, y análisis sintáctico en relación a la palabra estímulo PENSAR DESDE LA INTERVENCIÓN DOCENTE. Fuente: Elaboración propia.





BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (2000): *El habla del niño, Cognición y desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.
- Bordrova, E., Leong D. (2004): *Herramientas de la mente. El aprendizaje de la Infancia desde la perspectiva de Vigotsky*, SEP, en la Biblioteca para la Actualización de Maestro, México.
- Burón, O. (1999): *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*, Ed. Mensajero, España.
- Cole R., Scribner S. (1977): *Cultura y pensamiento*, LIMUSA, México.
- Díaz Barriga, Arceo, Frida. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el día 30 de julio de 2010. En: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5o2/contenido-arceo.html>
- Flavell, J. (1993): *Memoria, en: El desarrollo cognitivo*, (Aprendizaje, 87), Visor, Es. pp. 301-351.
- Lipman Mathew, (1998): *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, España.
- Páez, Martínez, Milena R. (2008): El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños, en: Revista Iberoamericana de Educación, mayo-agosto, no. 047, consultado el 9 de julio de 2010, en: <http://www.rieoei.org/rie47a06.htm>
- Rogoff, Bárbara. (1993). *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Ed. Paidós. España.
- Saiz, C. (2002). *Enseñar o aprender a pensar*. Escritos de Psicología, 6, 53-72, consultado el 25 de julio de 2010, en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44027103.pdf>-pensamiento
- Shonokoff, J. P. y Deborah A. Phillips (Eds.), (2004): *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar. Desarrollo emocional y autocontrol*.



Desarrollo cerebral. México: SEP, Cuadernos sobre desarrollo y aprendizaje infantil, 2004.

Vera Noriega, J. Á., Pimentel, C. E., Batista de Albuquerque, F. (2005): *Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos*, en: Revista Ra Xihmai, año/vol. 1, No. 003, Universidad Autónoma Indígena de México, consultado 2 de julio de 2010, en:<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=46110301>

Vygotsky, S. Lev, (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Biblioteca de bolsillo, (Juego: 146), España.