

Enseñar a pensar de forma personal: primeros pasos

Montserrat Castelló Badia

En el texto se defiende la posibilidad y el interés de propiciar el pensamiento reflexivo de niños y niñas de menos de seis años partiendo de las actividades usuales en educación infantil y propiciando una determinada intervención metodológica por parte de los profesores y profesoras. Este tipo de intervención se enmarca en los presupuestos constructivistas y es congruente con las propuestas que defienden la consideración de la educación infantil como una etapa educativa con características propias.

Desde hace ya algunos años (no muchos, por cierto), parece que el valor educativo de la etapa de educación infantil no es ya objeto de discusión. En la actualidad, ya casi nadie sustenta de forma explícita que esta etapa tenga sólo un valor asistencial, o que su único interés radique en la preparación para etapas posteriores.

Sin embargo, son muchos los que todavía se extrañan cuando, antes de los seis años, se pretende también enseñar a tomar decisiones, enseñar a pensar. Los niños son demasiado pequeños, tienen un pensamiento excesivamente concreto, se expresan con dificultad, aprenden sólo a través de la experiencia y la manipulación..., son algunos de los argumentos frecuentemente utilizados para justificar la dificultad, imposibilidad o poca conveniencia de enseñar a pensar en estas edades. Sin embargo, parece bastante difícil negar que, de hecho, los niños, aunque sean muy pequeños, piensan; es obvio que antes de los seis años aprenden multitud de procedimientos para gestionar las diferentes tareas y que algunos de éstos acabarán cristalizando en una forma propia y habitual de proceder (y de pensar) ante estas tareas.

Uno de los retos de la educación infantil consiste, pues, en conseguir que los procesos de mediación favorezcan que el niño aprenda procesos de pensamiento más complejos y flexibles y que le sea posible manifestarlos y traerlos a la conciencia para tomar decisiones sobre su pertinencia a diferentes contextos.

En la mayoría de los casos, lo que acabamos de decir no conlleva cambiar lo que ya sucede en las aulas de esta etapa educativa; supone, sobre todo, un cambio en las intenciones de los educadores para que su intervención se dirija a que los niños aprendan a tomar sus decisiones de forma cada vez más consciente y personal. La posibilidad de apropiarse de procedimientos de planificación y de regulación de la propia conducta empieza en esta etapa y desde el primer año de vida (seamos o no conscientes de ello los adultos); se inicia precisamente cuando los niños aprenden los procedimientos básicos de juego, de expresión y de comunicación o de conocimiento de su entorno inmediato.

Los diferentes ámbitos de conocimiento o de experiencias en los que se organizan los contenidos de esta etapa permiten el diseño de actividades globales, cercanas a las prácticas habituales del alumnado, interesantes y suficientemente complejas para que los niños, ayudados por maestros y educadores, desarrollen una actuación cada vez más reflexiva.

Así, por ejemplo, en el ámbito de la identidad y la autonomía personal, todas aquellas actividades destinadas a fomentar la conciencia de la propia identidad física y/o social o las que tienen por finalidad el establecimiento de hábitos de autonomía, deberían ofrecer oportunidades a los niños de analizar diferentes posibilidades de actuación y sus consecuencias, de experimentar con diferentes condiciones y de extraer conclusiones al respecto, de llevar a la conciencia los pasos de cada una de sus actuaciones. No es lo mismo, por ejemplo, lavarse las manos antes de comer cada día hasta que esta actividad se convierta en una rutina sin más, que pensar sobre la necesidad de lavarse las manos, la mejor forma de hacerlo en la escuela, en casa o en un parque, o lavárselas de dos en dos y comprobar los resultados, etc., hasta que realmente los niños aprenden esta rutina básica (por no mencionar otras más complejas) de forma consciente, es decir, que pueden adaptarla a diferentes condiciones y exigencias.

En el ámbito relativo al descubrimiento físico y social, el desarrollo de actividades a partir de la formación de preguntas interesantes, que permiten que el niño establezca posibles cursos de acción para resolverlas, sienta también las bases para aprender a planificar y a regular su propia actuación, lo que sin duda va a contribuir al desarrollo posterior de habilidades metacognoscitivas.

En este sentido, resultan particularmente paradigmáticas las actividades que permiten un uso reflexivo en el ámbito de la comunicación y la representación. Tanto el análisis de las manifestaciones de diferentes estados de ánimo con los más pequeños (a través de imágenes o cuentos ¿cómo se siente? ¿por qué?) como la reflexión sobre diferentes situaciones de comunicación con los mayores (¿qué le dirías? ¿cómo podemos demostrar que...?) contribuyen al desarrollo del pensamiento estratégico y de las habilidades de planificación y regulación antes mencionadas, por otra parte, estrechamente relacionadas con el desarrollo del lenguaje.

Por supuesto, todas estas actividades se presentan al niño de forma global e interrelacionada. En la práctica es casi imposible distinguir la reflexión sobre sistemas de comunicación y representación de la formación del propio autoconcepto o

del conocimiento del medio físico y social (Jiménez y Martí, 1989). Sin embargo, este carácter marcadamente interdisciplinar de las actividades de enseñanza-aprendizaje, no debería hacernos olvidar la necesidad que tenemos como educadores de fijar de forma precisa nuestros objetivos, evitando así el riesgo de que se estén aprendiendo de manera encubierta formas de pensamiento poco pertinentes o a veces incluso inadecuadas.

Aspectos organizativos de la actividad en educación infantil

Precisamente la globalidad antes mencionada, ha fomentado la adopción de diferentes formas organizativas, como los talleres, el trabajo por rincones o por centros de interés en la mayoría de aulas de educación infantil. La utilidad de estos sistemas organizativos ha sido ampliamente subrayada en los últimos años, insistiendo incluso en la necesidad y las ventajas de su adopción en niveles superiores. Entre estas ventajas hay que mencionar, como mínimo, el ajuste a los intereses del alumnado, a su ritmo de aprendizaje, la posibilidad de trabajo en grupo y de cooperación, la diversificación de actividades que responden a un mismo objetivo, etc. (resulta evidente que todas ellas pueden recogerse bajo el tópico de la atención a la diversidad). Por otra parte, no podemos olvidar la influencia que los aspectos organizativos tienen en la calidad y la cantidad de intercambios comunicativos, en el rol de profesores y alumnos, esto es, en la calidad de la interacción educativa que se establece en un aula (Casals, 1999; Altimir y Balaguer, 1999; del Carmen, 2000).

Cuando hablamos de enseñar a pensar, es, pues, recomendable disponer de recursos organizativos como los mencionados que permitan ajustar la interacción a los diferentes ritmos y progresos de cada uno de los alumnos, que favorezcan las discusiones e intercambios entre iguales al mismo tiempo que la expresión individual del alumno, su iniciativa, etc. Cabe también destacar el interés de que, en algunas ocasiones, sea el profesor o profesora quien decida qué grupos de alumnos trabajarán o jugarán juntos, y que, de esta forma, constituya grupos heterogéneos atendiendo a los diferentes aspectos que se persiguen en aquel taller o rincón de juego (capacidad de planificar su actuación; nivel de reflexión). Se aprovechan así, de forma óptima, las posibilidades de ayuda mutua que la interacción entre iguales permite.

Aspectos metodológicos de las actividades en educación infantil: qué hacer y cómo actuar para favorecer que los niños aprendan a pensar por sí mismos

Una mirada simplista, o quizá cierto desconocimiento, podría hacernos suponer que la metodología de enseñanza en infantil es sencilla: los niños juegan, realizan las actividades de los diferentes talleres o centros de interés y los profesores y profesoras se limitan a controlar la actividad, registrar lo que sucede (cómo se realizaron las diferentes actividades, conflictos surgidos...), y a proponer nuevos espacios o escenarios suficientemente interesantes para que el niño acepte activamente los retos del entorno e interactúe libremente con los objetos y con los compañeros.

Todo esto, evidentemente, sucede, pero las cosas no son tan sencillas. El papel de mediadores en la construcción del pensamiento que pueden ejercer los adultos en estas edades supone mucho más, como ya hemos apuntado, y constituye, de hecho, una determinada intervención metodológica.

Para que esta intervención metodológica contribuya a que el alumnado desarrolle formas de pensar y de aprender reflexivas, autorreguladas y cada vez más estratégicas, debería sustentarse en algunos principios fundamentales que apuntamos a continuación:

- Como es sabido, cualquier intervención del adulto para favorecer la reflexión sobre el proceso de pensamiento tiene repercusiones también en la autoestima y en la construcción del autoconcepto de los niños; por ello, siempre debería promoverse una relación afectiva que proporcione al niño seguridad precisamente para explorar su cognición. Esta estrecha interrelación entre afecto y pensamiento es fundamental para entender correctamente el desarrollo y los aprendizajes que van realizando los niños. El niño percibe con mucha facilidad si es valorado, apreciado, querido, así como los motivos de este afecto. Su autoconcepto se va dibujando en función de la imagen que le devuelven los demás, lo que le permite también valorarse, quererse, percibirse como alguien digno de ser tenido en cuenta. Su seguridad y la posibilidad de explorar sus posibilidades cognoscitivas, de poner en juego sus recursos, de valorarlos, etc., están directamente influidas por el afecto y el respeto que le transmiten los adultos.

- La actividad mediadora del adulto debería estar suficientemente planificada para saber en los diferentes momentos de cada actividad qué tipo de ayudas puede ofrecer para ayudar a los niños a acercarse a los objetivos propuestos. Al mismo tiempo, debe ser lo bastante flexible y abierta para ajustarse a las respuestas cambiantes y a las situaciones variadas que cada actividad específica conlleva.

- Esta planificación del adulto respecto a su actividad mediadora, siguiendo la metáfora de la cesión del control, debe ir progresando desde situaciones más dirigidas, en las que él mismo propone una forma de pensar y de actuar, hasta situaciones en las que el niño decide su actuación y es, además, capaz de justificarla o de poner de manifiesto (no necesariamente de forma verbal) los motivos de su elección.

- En esta progresiva cesión del control, es muy importante que el adulto aproveche las aportaciones de los propios niños y ponga de manifiesto diferentes formas de pensar y de actuar ante una misma situación, así como sus diferentes consecuencias.

- La evaluación en educación infantil debe recoger todos los aspectos que informan del proceso cognoscitivo y afectivo que

está en la base de la actuación. Así, deberíamos valorar las pruebas de planificación, de regulación de la propia actuación, el ajuste a condiciones cambiantes o inesperadas, la seguridad en las propias decisiones, la percepción de congruencia o la satisfacción ante el propio desempeño, además, o al mismo tiempo, que recogemos si el niño sabe resolver el rompecabezas, cambiarle los pañales al muñeco o comprender un cuento. Es decir, las observaciones acerca del progreso del niño deberían informar tanto de su forma de actuar (de qué manera realiza la actividad), como de su forma de sentir y de pensar al realizar la actividad.

Los principios anteriores perfilan la importancia de una determinada intervención del maestro o educador en la educación infantil y exigen que, además, este maestro o maestra sea consciente de la influencia de su intervención en el pensamiento del niño.

Al margen de las múltiples posibilidades de concreción que puede tener en la práctica diaria la intervención de los maestros (ver, al respecto, Del Carmen y Viera, 2000), dos estrategias metodológicas nos parecen especialmente adecuadas para conseguir los objetivos apuntados en esta etapa educativa. La primera es el *análisis de casos de pensamiento*, y la segunda, *la interrogación guiada*. Dado que resultan relativamente poco conocidas todavía, al menos en lo que concierne a su implantación en la práctica, vamos a describir brevemente sus características principales y su ajuste a la etapa de educación infantil.

El análisis de casos de pensamiento consiste en enseñarles a los niños diferentes formas de pensar ante un problema, juego o actividad. Se pueden plantear los casos a través de personajes de un cuento o de supuestos niños de su misma edad. Se enseña a los niños cómo piensan estos personajes ante una actividad por resolver que resulte familiar para ellos. Se discute entre todos cuál parece la mejor forma de pensar, qué actuación resulta más adecuada y por qué. Un ejemplo puede esclarecer lo que queremos decir: supongamos que los niños y niñas deben traer unos materiales a la escuela para el día siguiente (unas tijeras, pegamento, colores y un bloc de dibujo). Les explicamos cómo actuarían dos supuestos compañeros: Juan y María (o las dos mascotas de la clase). Juan repite la lista unas cuantas veces hasta que la recuerda. María inventa una historia con los materiales (el pegamento le dijo a las tijeras que las iba a pegar junto con los colores encima del bloc de dibujo, pero el bloc de dibujo se enfadó mucho porque quería que utilizaran sus hojas para pintar). Los niños pueden escoger qué forma de recordar les parece mejor e incluso probar cada una de ellas para ver qué pasa! A la mañana siguiente se discute entre todos y se analiza la forma de proceder que ha resultado más útil y por qué; se indaga si alguien tiene otra forma diferente de recordar, sus ventajas y sus inconvenientes; de esta forma, los niños adquieren procedimientos para recordar a la vez que aprenden cómo controlar y regular su memoria.

La interrogación guiada consiste en ofrecerle al alumnado un conjunto de ayudas en forma de interrogantes que focalizan sobre los aspectos relevantes de una actividad y que guían su proceso de pensamiento durante la realización de la actividad. Así, cuando estamos explicando o mirando un cuento con un niño, podemos favorecer el que realice predicciones sobre el contenido preguntándole: ¿Qué pasará ahora?; después, ayudarle a revisar su predicción (¿Era esto lo que pensabas?; no sabíamos que vendría su amigo...; ya sabíamos que le iban a castigar...), pedirle valoraciones de lo que ya ha entendido (¿Te gusta? Da risa, ¿verdad? ¿Este osito es bueno?), y así, ir guiando su comprensión del cuento.

El objetivo en todos estos casos es enseñarle al alumno procedimientos útiles para resolver las tareas y además ayudarle a ser consciente de cómo, cuándo y por qué utilizar estos procedimientos en diferentes situaciones. Todo ello sólo es posible, evidentemente, si se parte de algunos presupuestos básicos relativos a la necesidad de garantizar espacios de interacción adecuados para que el niño construya y desarrolle sus capacidades de manera óptima. En la mayoría de centros en los que los profesores y profesoras actúan así, los niños disfrutan mucho más de las actividades propuestas, puesto que aprenden a controlarlas, anticiparlas y, en algunos casos, a modificarlas atendiendo a sus propios intereses; aprenden, en definitiva, a pensar y a ser estratégicos jugando, sintiendo y pensando, a pesar de su corta edad.

Hemos hablado de:

Educación
Enseñanza
Educación infantil
Pensamiento reflexivo
Interacción

Bibliografía

CASALS, E. (1999): "La importancia de trabajar los valores en la educación infantil", en E. CASALS; OTYLIA DEFIS (coords.): Educación infantil y valores. Bilbao. Desclée de Brouwer. (Col. Aprender a ser.)

ALTIMIR, D.; BALAGUER, I. (1999): "La cotidianidad y sus valores", en E. CASALS; OTYLIA DEFIS (coords.): Educación infantil y valores. Bilbao. Desclée de Brouwer. (Col. Aprender a ser.)

JIMÉNEZ, N.; MARTÍ, L. (1989): La educación infantil. Barcelona. Laia.

DEL CARMEN, M. (2000): "La organización del currículum de infantil en clave de atención a la diversidad", en AA.VV.: Atención a la diversidad. Barcelona/Venezuela. Graó/ ELE.

DEL CARMEN, M.; VIERA, A.Mª (2000): "La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones", en AA.VV. Atención a la diversidad. Barcelona/Venezuela. Graó/ ELE.

Dirección de contacto

Montserrat Castelló Badia
Universitat Ramon Llull. Barcelona. montserrat.castello@uab.es