

COLECCIÓN

CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

8

UMET
UNIVERSIDAD
METROPOLITANA

PENSAMIENTO CRÍTICO: EVOLUCIÓN Y DESARROLLO

ROLANDO MEDINA PEÑA
LIBERTAD MACHADO LÓPEZ
GERMANIA VIVANGO VARGAS



PENSAMIENTO CRÍTICO: **EVOLUCIÓN Y DESARROLLO**

ROLANDO MEDINA PEÑA
LIBERTAD MACHADO LÓPEZ
GERMANIA VIVANGO VARGAS

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Con el auspicio de la Fundación Metropolitana



PENSAMIENTO CRÍTICO: **EVOLUCIÓN Y DESARROLLO**

ROLANDO MEDINA PEÑA
LIBERTAD MACHADO LÓPEZ
GERMANIA VIVANGO VARGAS

Diseño de carátula: MSc. Liéter Elena Lamí Rodríguez del Rey

Composición de textos: D. I. Yunisley Bruno Díaz

Corrección: MSc. Alicia Martínez León

Dirección editorial: Dr. C. Jorge Luis León González

Sobre la presente edición:

© Editorial Universo Sur, 2018

© Universidad Metropolitana de Ecuador, 2018

ISBN: 978-959-257-524-0

Podrá reproducirse, de forma parcial o total, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km 3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430

E-mail: eus@ucf.edu.cu

Prólogo

Contribuir al desarrollo intelectual de los estudiantes es un objetivo fundamental de la educación universitaria, al mismo tiempo es un desafío para quienes los acompañan en su proceso formativo. El desarrollo del pensamiento crítico es inherente a las acciones para favorecer el rigor intelectual y el aprendizaje autónomo. Así mismo permite a los estudiantes tratar adecuadamente la creciente información disponible en la sociedad, analizar afirmaciones o creencias para evaluar su precisión, pertinencia o validez y elaborar juicios basados en criterios que consideren del contexto.

El texto que se presenta ofrece a los estudiantes e interesados en el tema, un análisis y reflexiones teóricas, la formación y desarrollo del pensamiento crítico. Ello implica reflexionar, analizar, polemizar, alrededor de diversas posiciones existentes en la literatura especializada; implica generar una actitud crítica frente a las ideas, de manera que permita a los estudiantes evaluar la información recibida con el propósito de tomar decisiones acertadas en cuanto a la expresión comunicativa de sus pensamientos.

El pensamiento crítico vinculado con otras ciencias como la psicología, el liderazgo, el emprendimiento, el derecho, el conocimiento de la realidad socioeconómica del Ecuador y del mundo, permite que los estudiantes adopten posturas críticas. Lo que a la vez ofrece la posibilidad de argumentar sus puntos de vista en un mundo cada vez más globalizado por la tecnología y menos hacia el desarrollo de aquellas habilidades comunicativas que permiten al ser humano el desarrollo de una cultura idiomática y de una competencia comunicativa que conlleve su estudio en la percepción crítica frente a las diferentes situaciones que suceden en el entorno.

El presente libro pretende el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, mediante la teorización y práctica de estrategias mentales, para la generación de altos niveles de criticidad y fundamentación relacionadas con el lenguaje y la comunicación; pretende generar capacidades cognitivas, mediante la aplicación de procesos innovadores del pensamiento, a fin de conseguir una estructuración del pensamiento coherente.

Para el logro de los fines de este texto se debe tener claridad en el pensamiento, lo que implica el análisis de las ideas, sintetizar y relacionar el contenido con la experiencia previa que permita establecer un punto de vista

personal, ejemplificar y confirmar. Además, requiere centrarse en aquellos elementos distintivos, relevantes; implica, por tanto, teorizar desde la argumentación y desde la acción a partir de la transferencia de lo aprendido a la vida cotidiana, es por ello que requiere el desarrollo de las habilidades.

Para razonar deben establecer relaciones entre los juicios, determinar las premisas (juicios o criterios de partida), encontrar relaciones, elaborar conclusiones; para interpretar debe dar criterios propios, establecer relaciones de las partes del objeto, encontrar su lógica, elaborar conclusiones; para argumentar necesita encontrar juicios de valor que ofrezcan razones para convencer de una teoría, de la interpretación del juicio de partida, encontrar en otras fuentes, seleccionar las reglas lógicas que sirven de base al razonamiento.

Para explicar sus puntos de vista, posiciones y reflexiones requiere establecer relaciones causales para ofrecer las razones que justifican la existencia de determinados juicios, fenómenos u objetos, interpretar el objeto o información, argumentar los juicios de partida, establecer las interrelaciones de los argumentos, ordenar de forma lógica las interrelaciones encontradas y exponer los juicios y razonamientos.

Para demostrar requiere del establecimiento de razonamientos que relacionen hechos y/o argumentos para entender determinadas conclusiones o criterios (si la relación es negativa es refutación), caracterizar el objeto de demostración, seleccionar los argumentos y hechos que corroboran el objeto de demostración y la elaboración de los razonamientos que relacionan los argumentos que muestran la veracidad del objeto de demostración (o la falsedad en el caso de la refutación).

Para aplicar debe llevar a la práctica o a otra teoría en condiciones concretas que pueden ser o no diferentes, determinar el objeto de aplicación, confirmar el dominio de los conocimientos que se pretenden aplicar (el objeto), caracterizar la situación u objeto concreto en que se pretende aplicar los conocimientos, interrelacionar los conocimientos con las características del objeto de aplicación y elaborar conclusiones acerca de los nuevos conocimientos que explican el objeto y que enriquecen los conocimientos anteriores. Estas constituyen la lógica a seguir en la conformación de un pensamiento crítico, el que se pone a disposición desde el análisis, la argumentación y asunción de puntos de vista.

Desde esta mirada, el texto que se ofrece tiene la intención de aproximar al pensamiento crítico como expresión máxima de desarrollo de las habilidades intelectuales. Es por ello que se pone a consideración de los lectores; se encuentra estructurado en tres partes que siguen la lógica de la propia conformación del pensamiento crítico. La primera parte presenta el análisis desde los fundamentos teóricos de diferentes autores que la literatura especializada reconoce, la segunda parte centra la atención en las peculiaridades que distinguen al pensamiento crítico y la tercera relaciona al pensamiento crítico con áreas importantes de las ciencias jurídicas dentro las que se destacan: la lógica, la ética y la bioética jurídica. Se espera que el texto sea de utilidad y permita abrir nuevas aristas de estudio, reflexión y análisis sobre este tema.

Los autores

Capítulo I. Formación y desarrollo del pensamiento crítico

1.1. La personalidad. Relación entre lo biológico y lo social

Los diferentes sistemas educativos en todo el mundo reconocen en su generalidad, que los estudiantes cada día son más reproductivos y menos desarrolladores a partir de la toma de una postura sobre algún tema determinado, sobre todo en el desarrollo de las habilidades que se requieren en el trascurso de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituye una necesidad y demanda la solución desde la ciencia de la importante problemática: el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Al finalizar el siglo XX ya se reconocía por la comunidad científica internacional los retos que el nuevo siglo requería. Muñoz & Beltrán (2018), plantean que *“la educación para el siglo XXI ha de estar basada en el aprendizaje del pensamiento crítico; es decir, el pensar de forma autónoma (autoexpresión y análisis)”*.

Antes de penetrar en las esencias teóricas sobre el pensamiento crítico es necesario precisar cómo se forma paulatinamente el pensamiento y cómo este se integra como proceso a lo largo de la propia ontogenia del ser humano. Se reconoce en la literatura especializada que *“desde antes de nacer, los seres humanos tenemos la capacidad de pensar con rasgos incipientes de razón y lógica”*. (Altuve, 2010. p. 6) Este análisis permite precisar qué distingue al ser humano desde el punto de vista personalógico. Para lo cual se hace necesario el abordaje conceptual a grandes rasgos de qué es personalidad y cómo la psicología reconoce sus peculiaridades.

La personalidad es una organización estable y sistémica de los contenidos y funciones psicológicas que caracterizan la expresión integral del sujeto en sus funciones reguladoras y autorreguladoras del comportamiento; constituye, por lo tanto, una integración sistémica de la psiquis, que se expresa de manera individualizada en el comportamiento de cada sujeto; constituye el nivel superior de regulación del comportamiento, la principal característica es la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y su función principal la de regular y autorregular el comportamiento.

Entre sus principales características distintivas se encuentran:

- Es singular, irreplicable: la personalidad posee particularidades cualitativas e irrepetibles en cada sujeto. La naturaleza de los conflictos es diversa para cada cual a partir del carácter único e individualizado de la organización personalógica. En cada sujeto como individualidad, según su historia personal, predomina uno u otro grado de complejidad funcional de la personalidad.
- Es estable, aunque no estática: la personalidad y peculiaridades de las formaciones psicológicas que la integran, caracterizan de modo relativamente estable la proyección integral del sujeto y las formas en las que opera en sus funciones reguladoras y autorreguladoras en las diferentes áreas de la vida.
- Es dinámica, procesal, en movilidad, activación y desactivación de configuraciones: los contenidos personalógicos, en su movilidad alternan su significación y valor, de acuerdo con el subsistema de integración personalógica en el cual estén interviniendo. Se encuentra en constante cambio y desarrollo y por ende una entidad abierta, en permanente intercambio con el medio exterior.
- Su función es la de orientar, dirigir el comportamiento, regular y autorregular: en la base de esta integración y de la función de regulación está la unidad de procesos afectivos y cognitivos constitutiva de sentidos psicológicos.
- Su núcleo lo constituye la esfera motivacional: estructurada en sistema motivacionales de regulación se integra para formar un todo que define la capacidad de autodeterminación. Caracteriza y determina la posición del sujeto hacia la realidad.
- La personalidad posee una determinación histórico-cultural en la ontogénesis por medio de complejas interrelaciones a través del sistema de actividades y de comunicación en los cuales se inserta el individuo. Deviene como producto tardío de las relaciones humanas.

La individualidad es la característica de la personalidad que diferencia a una persona de otra, se refiere a las particularidades individuales específicas de cada hombre a partir de la interacción entre los procesos internos y externos, a la actividad y comunicación y a su historia de vida. Tiene como tendencia su estabilidad, que se instituye en una configuración psicológica que permanece a pesar de los cambios, tanto internos como externos que confronta el sujeto.

En el proceso de formación de la personalidad en la medida que el hombre va adquiriendo conocimientos, desarrolla hábitos y habilidades va alcanzando logros en diferentes etapas de la vida. Desde el punto de vista interno el hombre tiene conformado un sistema de puntos de vista, opiniones, convicciones acerca del mundo que le rodea, independientemente que cambie o se vea sometido a otras influencias él no cambia sustancialmente su personalidad. Mientras que desde el punto de vista externo el hombre puede modificar sus relaciones interpersonales, desaparecer unas y surgir otras, esto no elimina que actúe de forma honesta, que sea crítico, colectivista.

¿En qué consiste el carácter regulador de la psiquis y cómo el ser humano puede regularse?

El individuo es capaz de influir de manera consciente en la realidad que le rodea, la transforma y se transforma a sí mismo y su función reguladora de la personalidad constituye el nivel regulador superior de la actividad humana, tiene un carácter activo, expresado en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

La regulación inductora comprende el funcionamiento movilizador, sostenedor y direccional de la regulación psíquica del sujeto; la regulación ejecutora está determinada por las condiciones y el dominio de la ejecución.

Determinantes de la personalidad:

- a) Determinante biológico: incluye el sistema nervioso y el desarrollo del cerebro, sin esto no podría existir la personalidad, pero necesita interactuar con la sociedad.
- b) Determinante social: elemento activo que se integra a las leyes reguladoras de las condiciones internas. Lo social se transforma y se sintetiza en su dimensión histórico- individual a través de la personalidad; en la personalidad es un sistema de consecuencias (valores, ideales, convicciones) y no de productos cognoscitivos o de identidad entre el reflejo y lo reflejado. Lo social contiene lo histórico y lo individual.
- c) Determinante psicológico: en su historicidad es un determinante esencial de la personalidad. La personalidad en su autodeterminación marca el momento activo del sujeto, el cual con sus propios recursos psicológicos organiza, configura, dirige su actividad y comunicación y autodirige el proceso de su propio desarrollo.

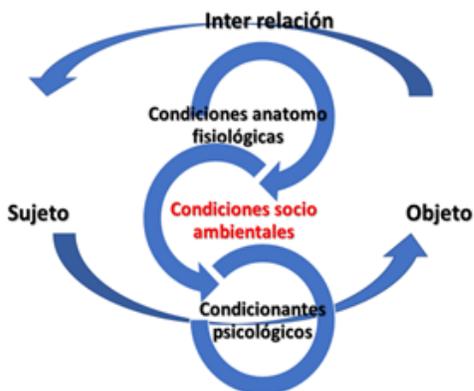


Figura 1. Relación entre los condicionantes en la formación de la personalidad.

Fuente: Medina (2018).

La personalidad es plurideterminada, para que se desarrolle tienen que existir los tres determinantes, o sea, lo biológico, lo psicológico y lo social, los tres intervienen en su formación a lo largo del desarrollo y su formación es un proceso mediatizado y caracterizado por importantes modificaciones cualitativas.

En cada etapa del desarrollo humano existen series de demandas que determinan las peculiaridades que distinguen y hacen diferentes. Estas tienen su punto de partida en aquellos motivos, anhelos que se compensan en correspondencia con las propias actividades que cada sujeto realiza en los momentos etarios por los que atraviesa.

Lo anterior es lo que permite que a cada etapa del desarrollo humano le corresponda una actividad fundamental que acondiciona la formación de aprendizajes, destrezas, habilidades que se desarrollan en la medida en que se sistematizan. Por ejemplo, el niño de cero a un año de edad, su actividad y sus aprendizajes ocurren a partir de la socialización con la madre fundamentalmente, en esa interacción de amor, cariño y ternura que el adulto le trasmite. Después, es la manipulación con objetos, los que se sustituyen por otro; un lápiz puede ser para el niño en el juego un termómetro, por ejemplo.

Cuando el niño arriba a los tres años de edad, su actividad fundamental es el juego y todo se subordina a ello. Así ocurre hasta que alcanza la edad de 6 años en la que ya ese juego pasa a ser algo secundario y la actividad de estudio, los saberes y todo lo que alrededor de este proceso ocurre pasa a ocupar el lugar primordial del niño. Son estas circunstancias las que permiten que de forma paulatina se desplieguen todos los procesos psíquicos, pero a la vez son los momentos críticos del desarrollo y que marcan un cambio que es cualitativamente superior a la anterior y que genera mayores destrezas y habilidades.

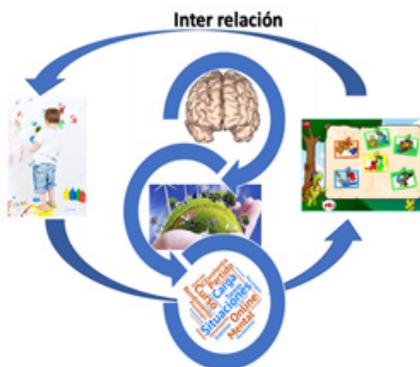


Figura 2. Formación de la personalidad en niños de tres años a partir de la actividad de juego.

Fuente: Medina (2018).

Estos distintos momentos traen aparejado situaciones de conflictos, que en muchas ocasiones los adultos no comprenden o piensan que quieren imponerse con sus “caprichos”, estos constituyen cambios evolutivos propios del desarrollo humano, son saltos progresivos, para alcanzar peldaños nuevos que el niño demanda porque ya lo aprendido no le satisface sus nuevas necesidades, sus nuevos intereses, y motivaciones. Estas contradicciones se manifiestan en:

- Lo aprehendido, sistematizado e incorporado como habilidad de la etapa anterior del desarrollo y las demandas que parecen de forma incipiente y que se van estabilizando y formando parte de las nuevas posibilidades para hacer o aprender.

- Las conductas ya formadas y las que van manifestándose a partir de los nuevos saberes.
- La tercera se evidencia entre las maneras de existencia que se tiene y lo que de forma consciente se ejecuta.

Cada momento del desarrollo humano y las contradicciones que se generan en cada período tipifican las formas y peculiaridades distintivas de ellas. Estas se manifiestan en su individualidad, lo que trae aparejado que no existe un límite exacto, pues existen factores variados sobre todo en el contexto socio- familiar que aceleran o enlentecen cada uno de ellos. Estos aspectos condicionan las características de la personalidad y varían de un sujeto a otro.

La personalidad como nivel superior de regulación psíquica permite la regulación y autorregulación del comportamiento, su devenir y desarrollo dependen de condiciones internas y externas que interactúan a través de la actividad y la comunicación y que se va expresar de forma típica en cada período evolutivo.



Figura 3. Relación entre lo inductor y lo ejecutor en el proceso de formación de la personalidad.

Fuente: Medina (2018).

1.2. Las emociones

El hombre desde pequeño se relaciona con un mundo que se caracteriza por

la riqueza de formas, colores, olores, sonidos, temperaturas. La interacción del hombre con la realidad objetiva le permite reflejar de manera subjetiva todos estos estímulos externos de los objetos y fenómenos circundantes que actúan sobre los órganos sensoriales. Ello constituye el momento inicial del conocimiento y sirve de base a formas superiores del reflejo cognoscitivo.

Ezquivel (2015), considera que *“con la emoción, nos vienen ideas: esos intentos de elaboración racional que buscan atrapar en un pensamiento o en una imagen aquello que hemos experimentado sensiblemente”*. Las emociones son propias del ser humano. Se clasifican en positivas y negativas en función de su contribución al bienestar o al malestar, pero todas ellas, tanto las de carácter positivo como las de carácter negativo, cumplen funciones importantes para la vida.

La sensación es el proceso cognoscitivo más simple, permite reflejar cualidades externas aisladas de los objetos y fenómenos, del mundo externo como del estado interno del organismo. Una emoción es un proceso que se activa cuando el organismo detecta un peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación (Fernández-Abascal & Palmero, 1999).

Por lo tanto, las emociones son mecanismos que ayudan a reaccionar con rapidez ante acontecimientos inesperados, funcionan de manera automática, son impulsos para actuar. En el nivel sensorial pueden enunciarse dos procesos psíquicos cognoscitivos que permiten reflejar las cualidades externas de los objetos y fenómenos: sensación y percepción.

Como ejemplo de sensaciones está la sensación de un color, un olor, un sonido. Las investigaciones demuestran la importancia que tiene para el hombre recibir impresiones del mundo circundante en forma de sensaciones, lo cual estimula la actividad psíquica humana y además, permite el desarrollo psíquico, desde las edades más tempranas.

Se sabe la significación positiva que tiene la estimulación sensorial para el niño pequeño, contribuye con ello no solo a su desarrollo intelectual sino también afectivo. Por ejemplo, cuando se le habla a un niño pequeño, se le está estimulando auditivamente y aprende a localizar el sonido y a buscar la fuente que lo emite, diferenciar las voces y su tono. Por el contrario, un niño que no recibe adecuada estimulación sensorial, por ejemplo, no se le habla con mucha frecuencia o no posee objetos o juguetes para manipular, no al-

canzará un desarrollo cognoscitivo adecuado en esa etapa de la vida.

Denzin (2009), afirma que *“la emoción como una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria, impregna el flujo de conciencia de una persona, es percibida en el interior y recorriendo el cuerpo, y durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada – la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional”*. (p. 66)

Para Kemper (1987), la definición de emoción primaria de Seymour Epstein es útil: una compleja y organizada predisposición a participar en ciertas clases de conductas biológicamente adaptativas ... caracterizada por unos peculiares estados de excitación fisiológica, unos peculiares sentimientos o estados afectivos, un peculiar estado de receptividad, y una peculiar pauta de reacciones expresivas. Lawler (1999), define las emociones como estados evaluativos, sean positivos o negativos, relativamente breves, que tienen elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos.

Por su parte, Brody (1999), ve las emociones como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos; tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal); varían en intensidad; suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen la atención porque afectan el bienestar.

Aunque en la actualidad el término general más utilizado es el de emoción, es importante distinguir entre diferentes clases de estados afectivos: las emociones primarias se consideran respuestas universales, fisiológicas, evolutivamente relevantes y biológica y neurológicamente innatas; las secundarias, pueden resultar de la combinación de las primarias, están condicionadas social y culturalmente, entre ellas están la culpa, la vergüenza, el amor, el resentimiento, la decepción o la nostalgia.

En cuanto a las primarias se precisa:

- Se incluye el miedo, la ira, la depresión o la satisfacción (Kemper, 1987).
- Se incluye la satisfacción felicidad, la aversión-miedo, la aserción-ira, la decepción-tristeza y el sobresalto-sorpresa (Turner, 1999).

Gordon (1981), distingue entre emociones y sentimientos, según él serían pautas socialmente construidas de sensaciones, gestos expresivos y significados culturales organizados en torno a la relación con un objeto social.

Lawler (2001), distingue entre emociones globales o respuestas genéricas al resultado de una interacción, involuntarias y no condicionadas por una interpretación o atribución cognitiva y emociones específicas, que los actores asocian con determinados objetos y definen mediante un esfuerzo interpretativo. Kemper (1978), las clasifica en emociones estructurales, situacionales y anticipatorias.

Jasper (2011), establece la siguiente tipología de emociones: los impulsos corporales, como el deseo sexual o la necesidad de defecar; las emociones reflejas que son reacciones de corta duración al entorno inmediato (físico o social), entre ellas la ira, el miedo o la alegría; los humores o estados afectivos duraderos, poco intensos, que no tienen un objeto específico; las emociones reflexivas, sean 'lealtades afectivas', como el amor, el respeto o la confianza, o sean 'emociones morales', que implican sentimientos de aprobación o desaprobación.

Es decir, las sensaciones constituyen reacciones que experimenta el ser humano de manera consciente en correspondencia con un órgano sensorial y en consecuencia, desencadena una o varias reacciones, las que pueden ser positivas o negativas, de acuerdo a cómo se experimenta y en el contexto en que ocurre.

Las emociones constituyen la manifestación corporal de la relevancia que para el sujeto tiene algún hecho del mundo natural o social. La emoción es una conciencia corporal que señala y marca esta relevancia, regula las relaciones que un sujeto concreto mantiene con el mundo. En su más sencilla expresión, implica tres elementos: (a) la valoración, (b) de un hecho del mundo, (c) realizada por un organismo individual.

1.2.1. Tipos de sensaciones

Hay diferentes tipos de sensaciones, según el receptor que recibe la estimulación y su lugar de ubicación. Las sensaciones pueden ser visuales, táctiles, auditivas, olfativas o gustativas. Los receptores están ubicados en diferentes partes del organismo humano, se producen sensaciones exteroceptivas, cuando el receptor está ubicado en la superficie del cuerpo (receptores auditivos, visual, táctil, olfativo y gustativo); sensaciones interoceptivas, cuando el receptor se encuentra en órganos internos y tejidos (sensaciones orgánicas de hambre, sed) y las sensaciones propioceptivas, provenientes de los receptores ubicados en los músculos, tendones y articulaciones que

informan acerca del movimiento y posición del cuerpo.

La literatura especializada consultada, entre ellas, el colectivo de autores cubanos del texto *Psicología para Educadores*, colectivo de autores (2000), recoge la existencia de diferentes sensaciones. Estas tienen su peculiaridad de acuerdo con su intensidad y a cómo se manifiesta en cada individuo, a cómo estas son percibidas, por lo que pueden llegar a ser débiles o intensas.

El colectivo de autores (2000), reconoce que para que estas ocurran tienen que darse condiciones:

- A. Calidad: cada sensación tiene su carácter propio. Una luz, además de ser intensa o débil, puede ser blanca o de algún color.
- B. Tono afectivo: hay sensaciones que producen una experiencia grata; otras producen dolor. A algunas personas les gustan los colores vivos y a otras los pálidos. Otros colores son tranquilizantes como el azul y el verde.
- Sensaciones visuales: pueden ser clasificadas en acromáticas, sensación de claridad que va del blanco al negro pasando por la gama de los grises.
 - Cromáticas: sensaciones de los colores propiamente dichos. Las sensaciones visuales varían en luminosidad y en pureza. Hay colores más luminosos que otros: verde claro y verde oscuro.
 - Sensaciones auditivas: pueden ser clasificadas en ruidos y sonidos. Las sensaciones auditivas varían en tono o altura; varían en timbre, una misma nota musical cambia timbre si se toca el piano.
 - Las sensaciones olfativas y gustativas: aparecen frecuentemente unidas. A veces no se percibe bien el sabor de las comidas por estar resfriados.
 - Las sensaciones táctiles: cuyo órgano es la piel, permiten sentir al tocar un objeto su textura suave, áspera, rugosa; la presión que este ejerce, suave o intensa, sus características térmicas (frío, tibio, caliente), sordo o punzante. La sensación táctil no solo puede ser producida por un objeto externo, sino también por un proceso interno.
 - Las sensaciones kinestésicas: este grupo comprende las sensaciones de movimiento, tensión, peso y fuerza, como sensaciones internas al organismo. Las táctiles son cutáneas, en cambio estas son internas: implican la posición y fuerza que realiza el cuerpo.



Figura 4. Representación de los tipos de sensaciones existentes en el ser humano.

Fuente: Estrada (2018).

Como se aprecia, las sensaciones pueden ser diversas, más o menos intensas en dependencia de la fuerza del estímulo y el receptor que lo recibe y más o menos duraderas, según el tiempo que interactúan el estímulo y el receptor. Las sensaciones permiten obtener información acerca de la ubicación espacial de la fuente y procedencia del estímulo, por ejemplo, si alguien llama, se puede saber el lugar de dónde procede la voz.

Al hablar de las sensaciones es necesario esclarecer el término sensibilidad como la capacidad del ser humano (también de los animales) que le permite captar los estímulos del medio a través de los receptores y puede ser menor o mayor en los diferentes sujetos. De ahí, que pueda establecerse un umbral absoluto inferior de sensibilidad (magnitud mínima del estímulo para provocar sensaciones) y umbral absoluto superior de sensibilidad (magnitud máxima). Dichos umbrales varían según los tipos de sensaciones y las características del receptor. Así, un músico tendrá mayor sensibilidad auditiva que otro sujeto que no haya ejercitado el receptor auditivo tan sistemáticamente.

Los órganos receptores varían su sensibilidad bajo el efecto de determinados estímulos produciéndose la adaptación sensorial por aumento o disminución de la sensibilidad. Un ejemplo de adaptación sensorial por aumento de la sensibilidad ocurre cuando se pasa de un local muy iluminado a otro oscuro, al principio no se distinguen los objetos hasta pasado un tiempo, en que aumenta la sensibilidad del receptor (entrada al cine). Por el contrario,

ocurre la adaptación sensorial por disminución de la sensibilidad cuando salimos del cine. Incluso puede ocurrir que la sensibilidad disminuya tanto que deje de sentirse el estímulo cuando este es prolongado, por ejemplo, el olor de un perfume.

Las sensaciones interactúan entre sí y la estimulación de un receptor influye en la sensibilidad de otros. No se pueden concebir las sensaciones aisladas unas de otras. Cuando se escucha a un profesor (sensación auditiva) simultáneamente se reciben estímulos visuales u otros que influyen en las sensaciones auditivas.

Por último, se cita el fenómeno de la sensibilización, esta ocurre cuando aumenta la sensibilidad debido a la ejercitación de los receptores, por ejemplo, los catadores de vino poseen alta sensibilidad olfativa y gustativa; debido a la compensación cuando se lesiona o falta un receptor, los restantes aumentan su sensibilidad, por ejemplo, los débiles visuales desarrollan una alta sensibilidad auditiva. Sin embargo, el hombre no se caracteriza por reflejar de forma aislada las cualidades externas de los objetos y fenómenos (sensaciones), refleja estas cualidades integradas en un todo como se presentan en el objeto o fenómeno.

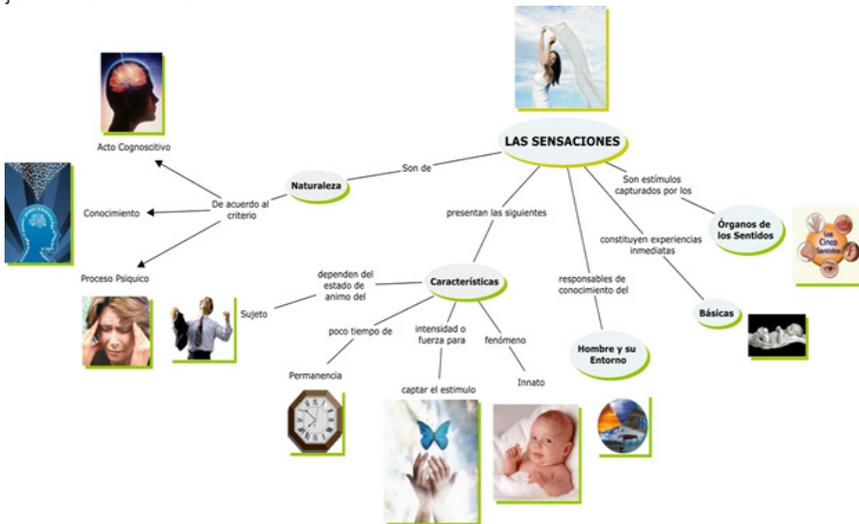


Figura 5. Tipos de sensaciones.

Fuente: Revista Educativa Tiposde.com. Equipo de redacción profesional (2017).

1.3. La percepción. Sus particularidades

La percepción es también un proceso psíquico cognoscitivo que corresponde al nivel sensorial y permite reflejar integralmente al objeto o fenómeno y es por tanto, un eslabón superior en el conocimiento. La percepción humana, presenta una serie de características generales las cuales han sido constatadas en diferentes estudios realizados y son su carácter activo, su naturaleza histórico-social, su carácter objetual, su integridad, su constancia y racionalidad.

Al igual que las sensaciones, las percepciones se producen solo cuando el objeto o fenómeno está presente, ocurre la estimulación de los receptores y la interacción entre el estímulo y el receptor (actividad) a través de las diferentes acciones perceptuales. En ello consiste el carácter activo de la percepción, es decir, no basta con la presencia del estímulo para que el hombre lo perciba, es necesario, además, que el sujeto interactúe con dicho estímulo a través de sus propias acciones. Por ejemplo, se ha comprobado experimentalmente que un ojo inmóvil no puede percibir ningún objeto.

La percepción humana, tomando como base las sensaciones, tiene naturaleza histórico-social, en tanto las formas de percepción han ido evolucionando en el transcurso de la historia de la humanidad. Por ejemplo, categorías que utiliza el ser humano para caracterizar lo que percibe (formas, tamaños, colores) son producto de la cultura que el hombre aprende durante su vida. De ahí que se considere como un proceso cognoscitivo, que le permite al hombre el reflejo adecuado de los objetos circundantes a partir de las acciones con dichos objetos, en ello consiste el carácter objetual de la percepción, unido al hecho de que el reflejo ocurre de manera integral, o sea, el objeto con sus diferentes partes, propiedades y relaciones se percibe como un todo único.

El reflejo perceptual logrado se mantiene relativamente constante aun cuando los objetos o fenómenos reflejados cambien algunas de sus características. La imagen perceptual de un objeto no varía cada vez que dicho objeto cambie de posición, de ahí la constancia de la percepción. A partir de ello se evidencia la unidad del nivel sensorial con el resto de los niveles de conocimientos, especialmente su racionalidad. La percepción no puede desvincularse de otros procesos como el pensamiento que permiten al hombre percibir la realidad de un modo determinado y comprender lo que percibe, dominarlo verbalmente.

Todas las características enunciadas permiten que la percepción, como proceso psíquico, garantice una imagen perceptual adecuada del objeto de la realidad. Las percepciones también pueden clasificarse según el receptor que predomine en ellas: percepción visual, auditiva, táctil, olfativa y gustativa; se clasifican según las formas de existencia de la materia, puede hablarse de percepción del espacio, del tiempo y del movimiento.

La percepción puede ser involuntaria, cuando se percibe sin que guíe un fin, sin predeterminedar la tarea de percibir; voluntaria, cuando se propone dicha tarea. La forma superior de percepción voluntaria es la observación que constituye una percepción sistemática, premeditada y planificada que permite obtener una información más rica y precisa del mundo circundante.

La observación es importante en la actividad docente educativa en dos sentidos fundamentales: la observación de objetos y fenómenos del conocimiento, por parte del estudiante y la observación de los propios estudiantes y del proceso de enseñanza-aprendizaje, por parte del profesor. En este último caso, se refiere a la observación científica, como método de investigación.

El conocimiento sensoperceptivo, aunque limitado y superficial, sirve de apoyo concreto al dominio abstracto de cualquier contenido. El profesor no puede olvidar nunca el principio de la unidad entre lo concreto y lo abstracto, la vinculación de la teoría y la práctica. Por ello es imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje que el estudiante perciba la mayor cantidad de aspectos a conocer. Cualquier concepto, juicio, teoría, debe ser demostrada al alumno. La observación de los fenómenos que deben ser aprendidos es muy necesaria, no solo para que el alumno comprenda la explicación del profesor sino para que por sí solo pueda inducir o deducir los conocimientos.

1.4. El nivel representativo del conocimiento: la memoria y la imaginación

El conocimiento del hombre ha sido conservado y transmitido durante toda la historia de la humanidad hasta estos días. Pero el hombre no solo ha logrado conservar su experiencia, también ha podido transformarla y con ello transformar el medio circundante. Es evidente, que el ser humano alcanza niveles superiores de conocimiento de la realidad en que vive al desarrollar el nivel representativo del conocimiento. Este incluye dos procesos psíquicos cognoscitivos de enorme importancia para el desarrollo intelectual del hombre: la memoria y la imaginación.



Figura 6. Representación de la activación cerebral en los procesos de memoria e imaginación.

Fuente: Guerri (2017).

La representación significa que se ha logrado un nivel de conocimiento en el cual el sujeto puede representarse mentalmente (imagen mental) cualquier objeto y fenómeno. Basado en la experiencia pasada, en este caso el individuo no necesita la presencia de dicho objeto o fenómeno a diferencia de la imagen perceptual, que sí necesita de la presencia del mismo. Por supuesto, las imágenes representativas son menos detalladas, reflejan cualidades más generales de los estímulos que les dieron lugar.

Todo el proceso, tanto de memorización como de imaginación, responde a las necesidades y motivos de la personalidad, es decir, se memoriza y se imaginan aquellos aspectos de la realidad necesarios en la vida. Por ejemplo, se puede representar en cualquier lugar, la casa, el centro de estudios o un fenómeno físico determinado, en estos casos la imagen mental refleja los aspectos y detalles más importantes, se omiten los detalles no significativos. Tal como se explica a continuación, la memoria y la imaginación, aun cuando pertenecen al mismo nivel de conocimiento, cumplen funciones diferentes en el proceso cognoscitivo.

La observación se basa en la capacidad de percepción y de clasificación del ser humano. Con qué objetivo se apliquen las capacidades y cómo se apli-

quen permite diferenciar la observación ordinaria realizada de forma cotidiana, de la observación científica. La observación científica debe de ser capaz de proporcionar conocimiento científico, es decir, objetivo, replicable, fiable y válido para responder a la pregunta planteada o aumentar la comprensión del problema de estudio.

La percepción es un fenómeno intelectual que supone experiencia por parte del sujeto y la interpretación de este. Es una derivación de cuánto se observa y se manifiesta en dos campos específicos del intelecto humano: el campo interior (el sujeto formula apreciaciones propias y conceptos de lo que percibe), el campo exterior (el sujeto comunica o verbaliza su especulación de lo percibido).

La percepción permite al organismo recibir, transformar e interpretar información del entorno, proviene del latín perceptio, acción de recoger, conocimiento; de percipere (de per y capere), apoderarse de algo, percibir; la perceptio del latín traduce la katálepsis del griego, que es conciencia de una sensación. Es un proceso psicofísico por el que el sujeto transforma las diversas impresiones sensoriales (estímulo), previamente transportadas a los centros nerviosos, en objeto sensible conocido.

La percepción es la impresión del mundo exterior que se alcanza por medio de los sentidos. Es una interpretación de las sensaciones. La percepción que recibe cada persona es diferente, hay aspectos objetivos (formas y colores reales que llegan del exterior) y aspectos subjetivos (dependen de las creencias, conocimientos y estados de ánimo).

La percepción visual es una sensación interior (a nivel cerebral) que se produce ante la llegada a los ojos de un estímulo o impresión luminosa. La percepción depende de varios factores: memoria, experiencia adquirida, educación y contexto cultural, entre otros.

Componentes de la percepción. Proceso sensorial

Sensaciones: fase inicial en la percepción de información. Son los receptores a través de los cuales se recibe la información del exterior:

- Exteroceptores.
- Propioceptores.
- Cinestesia.

- Interoceptores.

Sentidos

Exteroceptiva visual “ojo”, considerado por muchos como el más importante; auditiva “oído”, interpreta ruidos y sonidos, su funcionamiento es mecánico, las ondas vibratorias (sonoras) llegan al oído interno; olfativa “fosas nasales”, se perciben a través de terminales dendríticas, llamados bastones olfatorios, poco desarrollada en los humanos; gustativa “lengua”, las papilas gustativas están ubicadas en la lengua y el paladar (dulce, agrio, salado y amargo) y sus combinaciones; táctil “piel”, las terminaciones nerviosas en la piel pueden ser de dos clases: de presión y de contacto (textura, aspereza, blandura); térmica “piel”, informan sobre el frío o calor, cambios de temperatura, permiten experimentar temperaturas intermedias.

Propioceptivos kinestésica “tejido muscular, tendones y articulaciones”, se experimenta sensaciones de postura, movimiento, estar de pie, sentado; orientación o equilibrio “oído interno y órgano vestibular”, posición vertical del cuerpo, desplazamientos de translación y rotación, orientación espacial.

Interoceptivos “vísceras y músculos”, se perciben los cambios en los órganos internos, da la sensación de bienestar, malestar, fatiga, exaltación, náuseas, defecar, orinar, sensibilidad interjectiva, cuya información proviene de los órganos internos (estómago, vejiga).

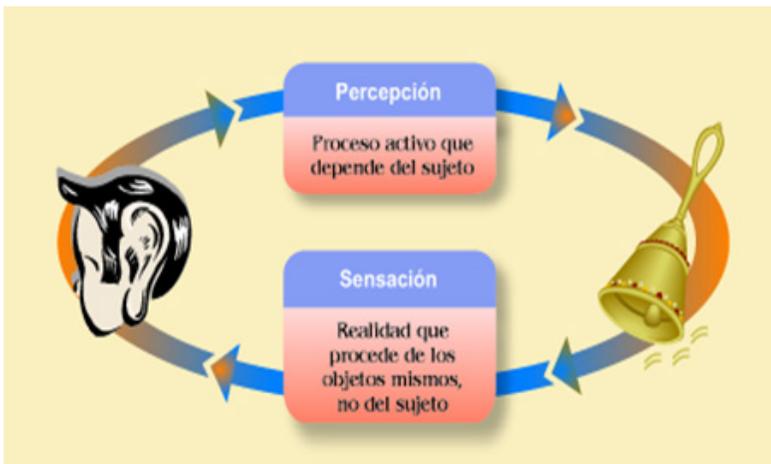


Figura 7. Relación entre percepción-sensación.

Fuente: Argentina. Municipalidad de San Justo (2018).

Fases de la percepción:

Detección: cada sentido dispone de un receptor sensible a un tipo específico de energía. **Transducción.** Conversión de la energía del estímulo en mensajes nerviosos.

Transmisión: los impulsos nerviosos transmiten la información codificada al cerebro.

Procesamiento de la información: es el cerebro quien organiza e interpreta la información en forma de experiencias conscientes.

La percepción presenta las siguientes características:

- **Subjetiva:** todos los individuos perciben de forma diferente los estímulos.
- **Selectiva:** es consecuencia de la condición selectiva del individuo y de sus intereses.
- **Temporal:** es un fenómeno a corto plazo porque varía de acuerdo con las experiencias e intereses del individuo.

La observación se enfoca de manera vinculante con el entorno circundante y su aplicación debe situarse en una relación con la comunicación y su simbolismo, que establecen rangos específicos de una lectura detallada del mundo circundante para llegar a una decodificación ajustada a la realidad.

Observación

Observar consiste en mirar las formas e imágenes con atención y estudiar sus cualidades visuales y su significado. Hay dos clases de observación: la observación analítica, consiste en identificar y reconocer la forma de todos los elementos de un objeto; la observación funcional, consiste en comprender el significado, función y acción de los elementos de un objeto.

Diferencia entre observación y percepción visual

La observación y la percepción son dos capacidades que están directamente relacionadas. La diferencia es que en la observación el análisis juega un papel fundamental, y la percepción es una sensación producida por una impresión visual.

Discriminar, identificar y relacionar

Discriminar se define como distinguir y diferenciar una cosa de otra, se reconoce una diferencia o se separan las partes o los aspectos de un todo; identificar es encontrar en dos cosas las mismas características. Es una operación que se hace con mucha frecuencia y para lo cual se necesitan variables con base en las cuales se puedan hacer las comparaciones.

Fundamentación: la capacidad de discriminar requiere la habilidad de observar y de reconocer las semejanzas y las diferencias entre dos o más objetos.

Nombrar algo consiste en utilizar una palabra para identificar a una persona, un lugar, una cosa o un concepto, es saber designar a un fenómeno. El nombrar las cosas ayuda a organizar y codificar la información para que esta pueda ser utilizada en el futuro.

Fundamentación: la habilidad para nombrar e identificar objetos, personas, lugares, mejora la capacidad para organizar la información y recuperar esta en un momento posterior. Si no existieran los nombres la vida sería muy confusa. Implica poder distinguir las partes o los aspectos específicos de un todo.

Fundamentación: ayuda a que los alumnos obtengan una idea acerca de una historia o de una ilustración completa.

1.5. La memoria

La memoria es un proceso psíquico cognoscitivo que asume cada vez más importancia en los estudios de la esfera cognitiva humana por su enorme significación en del proceso del conocimiento. Sin la memoria los seres serían presos en el instante. El pasado estaría muerto para el futuro. No habría conocimientos ni hábitos. No habría vida psíquica que, en la unidad de la conciencia personal, tuviese ilación y estuviese encerrada en sí, no existiría el estudio continuado que discurre a lo largo de toda la vida, permite ser.

Barbizet (1969), afirma que *“la memoria es la capacidad para retener y hacer un uso secundario de una experiencia. Se basa en las acciones del sistema nervioso y, en particular, del cerebro. Sus posibilidades corresponden al desarrollo del último – de aquí la relevante importancia de la memoria en el hombre. La memoria, en realidad, nos permite retener nuestra lengua materna y otras lenguas que podamos haber aprendido, mantener nuestros hábitos, nuestras habilidades motoras, nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos, de nuestros seres queridos y odiados, y referirnos a ellos durante*

nuestra vida. Cualquier comportamiento humano está en realidad potenciado más por patrones adquiridos que por estímulos inmediatos resultantes de la situación real". (p. 258)

La memoria permite la fijación, conservación y ulterior reproducción de la experiencia. Prácticamente todos los procesos mentales de cualquier tipo utilizan la información de la experiencia pasada. Esta no es privativa del ser humano, pero alcanza en el hombre las formas superiores de desarrollo. El hombre es capaz no solo de conservar su experiencia sino también de crear mecanismos psicológicos más efectivos para que dicha experiencia resulte más útil.

La memoria funciona a través de diferentes procesos denominados procesos básicos que son la fijación o grabación, conservación o retención y la reproducción. La fijación es el proceso mediante el cual los estímulos, lo nuevo, queda plasmado en forma de huellas mnémicas (huellas de memoria) permitiendo la fijación de la experiencia. Cuando un estudiante se prepara para un examen trata de que en su memoria queden plasmados los contenidos estudiados o cuando el profesor imparte una clase se propone que los alumnos fijen los conocimientos.

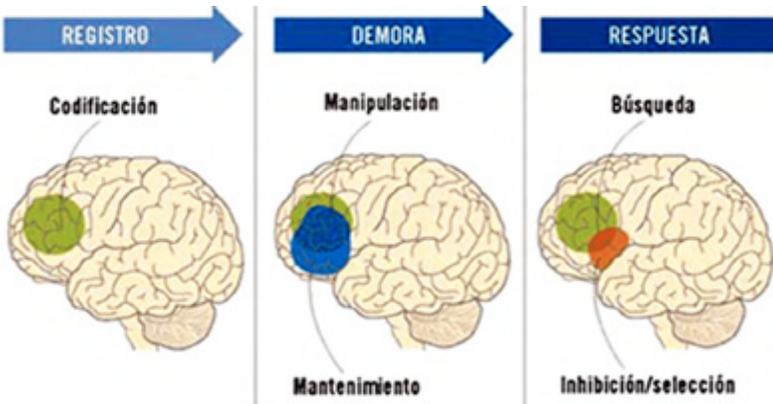


Figura 8. Procesos de la memoria.

Fuente: Tirapu-Ustároz & Grandi (2016).

La conservación o retención permite mantener las huellas fijadas, por supuesto, estas no se conservan con exactitud, sino que sufren transforma-

ciones. Por ejemplo, cuando al cabo de varios años se trata de recordar un suceso de la vida estudiantil, no se puede evocar cada detalle del suceso, se evoca lo más significativo. Esto sucede con cualquier experiencia, que una vez fijada se conserva y la conservación no es exacta.

La retención puede ser más o menos prolongada, determinadas huellas duran poco tiempo (memoria a corto plazo) por ejemplo, el resultado de una operación numérica intermedia que solo se recuerda hasta obtener el resultado final; otras huellas se prolongan en el tiempo, si son significativas para el sujeto como las referidas a la infancia o los contenidos de la profesión (memoria a largo plazo).

La reproducción permite la actualización de las huellas fijadas y conservadas, es decir, su utilización en el momento necesario (también denominado recuperación de información). La recuperación puede ocurrir en forma de reconocimiento cuando se produce ante la presencia del estímulo que provocó la huella, o sea, se identifica lo anteriormente fijado (una persona, una idea, una canción que se vuelve a percibir).

También puede ocurrir en forma de recuerdo, cuando el estímulo que provocó la huella no está presente y el hombre lo evoca para su utilización, por ejemplo, cualquier conocimiento que se necesite para la solución de un problema científico. Este último tipo de reproducción es más compleja y se produce gracias a las interrelaciones que se establecen entre las diferentes huellas que el hombre fija y conserva.

Ello demuestra que la memorización es un proceso que alcanza gran complejidad y a través del cual toda la experiencia del hombre es conservada como un sistema donde sus elementos se interrelacionan. A medida que se adquieren conocimientos, nuevas ideas, vivencias, estas se integran a las ya fijadas.

En ocasiones el proceso de reproducción no resulta exitoso aún cuando la huella ha sido fijada y conservada, ocurre el conocido fenómeno del olvido. Se describen muchas causas del olvido tanto de orden externo como interno, subjetivas. Entre las causas externas está la superposición de estímulos en el tiempo, es decir, la influencia inhibitoria que produce una huella anterior sobre la siguiente (inhibición proactiva) o la influencia inhibitoria de una huella sobre la fijada anteriormente (inhibición retroactiva).

Por ello se explica el hecho de que se recuerde mejor las partes iniciales y

final de un material pues la parte central sufre la influencia tanto de las huellas anteriores como posteriores. También las propias características del estímulo a memorizar influyen en la mejor o peor fijación de este y por tanto, en su reproducción. Un material o actividad mal estructurada, se fijará y reproducirá incorrectamente.

Entre las causas internas se encuentran determinados estados del sujeto, por ejemplo, fatiga, estrés, la significación positiva o negativa que tenga el contenido para el sujeto, por lo general los contenidos relacionados con las motivaciones fundamentales en la personalidad del individuo se recuerdan mejor y se olvidan con más facilidad aquellas experiencias no significativas o negativas para el hombre. Esto es válido no solo para la reproducción sino para la fijación y conservación. La efectividad está en dependencia de las características del material con que el sujeto interactúa en su actividad, como de las características de personalidad de dicho sujeto.

1.5.1. Tipos de memoria

El hombre memoriza su experiencia, lo que aprende desde sus movimientos y vivencias, hasta sus representaciones, ideas y conceptos, en dependencia de sus propios intereses y necesidades. Es conocido el hecho de que no todas las personas memorizan iguales aspectos de la realidad a pesar de encontrarse en situaciones similares. Pudiera mencionarse infinidad de tipos de memoria, pero interesa citar aquí aquellos tipos que resultan significativos para el proceso docente educativo y que es importante educar en los estudiantes.

Según el contenido de la memoria: memoria lógica verbal, corresponde a la memorización de las ideas, conocimientos o cualquier otro producto del pensamiento que se codifica a través del lenguaje verbal o segundo sistema de señales. Casi todos los conocimientos que deben asimilarse en el proceso de enseñanza, presuponen este tipo de memoria.

Según los procedimientos que utiliza el sujeto para memorizar: memoria mecánica y la memoria racional. La memoria mecánica: aquella en la que el individuo no utiliza procedimientos lógicos para fijar las huellas, se basa fundamentalmente en una repetición de los estímulos, no se corresponde con la comprensión real y lógica del conocimiento. Este tipo de memoria no logra resultados eficientes y casi siempre, las huellas fijadas tienen menor duración. Además, no permite una utilización lógica y creativa de los conocimientos.

Memoria racional: presupone la utilización de recursos lógicos, mediante los cuales el sujeto logra memorizar el contenido mucho más efectivamente. En este caso, el sujeto razona, analiza el material, lo organiza, lo comprende y trata de establecer los aspectos esenciales que debe memorizar. Ejemplos de estos recursos o procedimientos lógicos: esquemas lógicos, cuadros, resúmenes.

Este tipo de memoria se relaciona de manera directa con la memoria lógica verbal que aporta elementos del razonamiento para la memorización. La memoria lógica verbal y la racional, muy relacionadas entre sí, también se denominan memoria semántica y garantizan la memoria a largo plazo que se logra gracias a la fijación y conservación de las huellas al utilizar códigos lingüísticos que expresen los significados del contenido, sus interrelaciones lógicas. Ello evidencia la estrecha relación entre estos tipos de memoria y el pensamiento, es decir, con el nivel racional del conocimiento.

Según la intencionalidad está la memoria involuntaria, cuando el individuo no se propone conscientemente memorizar un determinado estímulo y la memoria voluntaria, cuando sí se propone esta tarea como objetivo de su actividad.

La observación cotidiana demuestra que no todos los sujetos, memorizan de igual modo. De ahí que existan diferencias individuales, según el tipo de memoria que predomina en los sujetos, la velocidad, la solidez y la precisión con que se produzcan los sucesos mnémicos o la disposición del sujeto para memorizar. Hay personas que memorizan con rapidez un material o que fijan y conservan las huellas de manera sólida, con poca propensión al olvido; otras son más exactas cuando reproducen su experiencia y pueden conservar los más pequeños detalles; otras por el contrario son menos veloces, menos sólidas, menos precisas o alcanzan buenos resultados en unas particularidades y son menos eficientes en otras.

Existen otros tipos de memoria como son las que se muestran en el siguiente esquema:

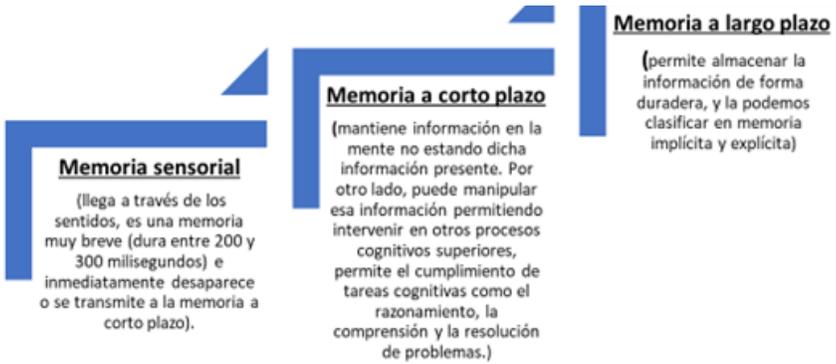


Figura 9. Tipos de memoria.

Fuente: Medina (2018).

La memoria como proceso que ocurre en la corteza cerebral tiene estrecha relación con estructuras anatómicas del sistema nervioso central.

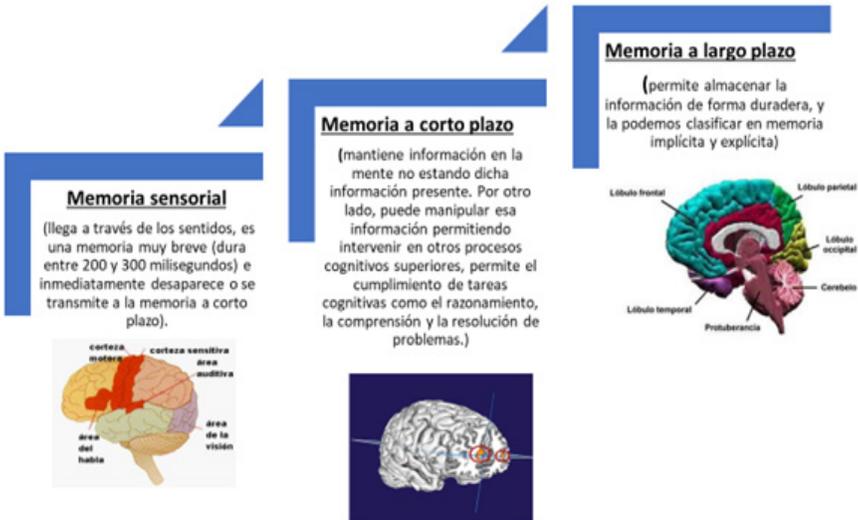


Figura 10. Relaciones de los tipos de memoria con las áreas de la corteza cerebral del SNC.

Fuente: Medina (2018).

1.6. Imaginación

La imaginación es el proceso psíquico cognoscitivo exclusivo del hombre, mediante el cual se elaboran imágenes que transforman anticipadamente la realidad en el plano mental. El rasgo fundamental de la imaginación, como proceso, es el logro de la transformación de la realidad, primero mentalmente y luego en la práctica. De ahí su potencialidad creadora que se manifiesta en el proceso de trabajo, en la solución de los problemas que el hombre enfrenta durante su vida, por eso la imaginación tiene su origen en la actividad práctica, en la que se perfecciona y se expresa.

Diversos autores han abordado sobre la imaginación y establecen su relación con la creatividad. Se destacan entre ellos: Stern (1991); Trevarthen (1998); Rivière (2003); Justo (2009); Eurausquin (2011), entre otros. Estos autores consideran que la imaginación, al igual que el resto de los procesos psíquicos, responde a las necesidades del hombre y está muy vinculada con su experiencia anterior, en ella se expresa la personalidad del sujeto. Una evidencia importante del desarrollo de la imaginación en el hombre es el fenómeno de la creatividad que será explicado con posterioridad.

Cuando un profesor es capaz de crear un nuevo medio de enseñanza, primero lo diseña, luego lo confecciona y lo utiliza en la práctica, se manifiesta el proceso cognoscitivo de la imaginación, por supuesto en relación con otros procesos psíquicos cognoscitivos ya mencionados y con la motivación hacia la profesión que lo impulsa a perfeccionar su actividad.

A través de estudios realizados se han podido establecer diferentes tipos de imaginación que se manifiestan en la actividad humana. Según la intencionalidad, la imaginación puede ser premeditada: el sujeto, orientado por sus motivos y necesidades, se propone imaginar determinados aspectos de la realidad. Por ejemplo, cuando el profesor imagina cómo dar una clase y aplicar determinados medios de enseñanza; imaginación no premeditada: cuando los procesos imaginativos ocurren independientemente de la intención del sujeto. Por ejemplo, durante estados de debilitamiento de la actividad consciente del hombre (somnia, embriaguez, agotamiento físico, estados depresivos).

Las creaciones mentales imaginadas pueden ser llevadas o no a la práctica, es decir, se pueden o no materializar. Cuando el hombre materializa sus imágenes, se denomina imaginación activa. Es el caso del innovador, luego

de crear mentalmente una novedosa instalación, la diseña y es capaz de ejecutarla. El profesor imagina cómo realizar su trabajo educativo con los alumnos que tienen dificultades docentes y pone en práctica las soluciones mentales previstas.

Cuando el producto de la imaginación que se materializa resulta una novedad, la imaginación es activa-creadora, como en los casos anteriores, en los que se manifiesta el fenómeno conocido con el término de creatividad; cuando se logra un producto ya conocido o creado a partir de elementos conocidos, la imaginación es activa-reconstructiva, como es el caso de la imaginación de hechos históricos conocidos y narrados con posterioridad. El profesor utiliza este tipo de imaginación cuando desea que el estudiante imagine muchos de los contenidos que imparte durante sus clases.

La imaginación pasiva es aquella que no se materializa en la práctica, aunque constituya un proceso premeditado o no. Este tipo de imaginación no debe predominar en el hombre, pues imposibilita la realización práctica de sus deseos.

Otros tipos esenciales de imaginación son el sueño y la fantasía que pueden ser premeditadas o no, activas o pasivas, según el caso. La fantasía se refiere a la creación de imágenes mentales nuevas que no son posibles de llevarse a la práctica teniendo en cuenta el desarrollo alcanzado hasta ese momento o porque es imposible en la realidad. Ejemplo de ello son las ideas fantásticas de cuentos infantiles, ideas de la ciencia-ficción. Esto no significa que la fantasía no sea importante en la vida del individuo humano, sino que forma parte de la vida espiritual del hombre, se plasma de alguna forma en sus creaciones.

Como todos los procesos psíquicos, la imaginación no se manifiesta igual en todas las personas. Es evidente que existen sujetos en los cuales predomina un tipo u otro de imaginación, en lo cual influye la educación recibida y las propias características de personalidad. Es importante que los educadores piensen en cómo contribuir al desarrollo del proceso de imaginación, su carácter premeditado, activo y creativo para lo cual deben implementarse formas educativas para lograrlo.

1.7. Comunicación y lenguaje

El proceso de comunicación, según el criterio del Colectivo de autores (2000), es una vía esencial del desarrollo de la personalidad, tiene su especificidad

con relación a la actividad objetual concreta, tanto por sus características como por la forma en que el hombre se incluye en calidad de sujeto en uno u otro proceso. La significación de la comunicación depende de los sujetos implicados en ella; a la vez, las características de los sujetos determinan el proceso de comunicación. Las personas se comunican cuando interactúan, cuando realizan determinadas acciones en común.

Funciones de la comunicación

Función informativa: comprende el proceso de recepción y trasmisión de la información. Para la personalidad es una de las vías más importantes de adquisición de la experiencia histórico-social, como se ha explicado, por lo que contribuye al desarrollo de esta. Es reconocido por todos, por ejemplo, el valor que tiene para el desarrollo de la autoconciencia y la autovaloración la asimilación de las opiniones que tienen los otros acerca de uno.

La recepción de la información también puede ser una vía de conocimiento del medio circundante, tanto social como material. Se ha explicado también cómo la personalidad se expresa en la comunicación, por tanto, en los contenidos de la información, sus propósitos y forma en que se expresan. Por ejemplo, la información necesaria para explicar un concepto puede ser en esencia la misma, pero cambia la forma en que se dice, se escogen las palabras; los caminos por los que se lleva al alumno pueden ser diferentes entre dos profesores, de acuerdo entre otras cosas, con las características de la personalidad.

Función afectiva: incluye toda la gama de emociones, sentimientos, vivencias que aparecen y se desarrollan en la comunicación y que se expresan en la necesidad que tiene el hombre de compartir sus impresiones, de sentirse comprendido. Esta función se da en lo fundamental a través de los componentes interactivo y perceptivo. En el primero, por las vivencias que provoca el intercambio en la actividad, así como las relaciones interpersonales que en esta surgen, por ejemplo, las vivencias agradables que provoca la cooperación, la ayuda mutua, en un equipo deportivo. Por otra parte, en la percepción del otro pueden mobilizarse emociones de diferente carácter, puede nacer la atracción o repulsión. Al comunicarse con una persona hasta entonces desconocida se van descubriendo puntos de común acuerdo, similitud de intereses, gustos, que dan origen a un sentimiento de amistad, por ejemplo.

Función reguladora: se relaciona con el control de la conducta, de la acción

de los participantes en la comunicación y se expresa en la influencia mutua de unos sobre otros. Esta función se da a través de los tres componentes de la comunicación, en la medida en que una información puede determinar un cambio en el sujeto que la recibe, por ejemplo, al darse una orden, la regulación se da a través del componente comunicativo.

En el aspecto interactivo esto es aún más claro. Al organizar la actividad conjunta se distribuyen las tareas y por tanto, se regula la actividad de los otros. Por ejemplo, en un equipo de estudiantes, en el trabajo a realizar, la función reguladora se da también en el componente perceptivo, en la medida en que el conocimiento del otro puede conducir a una valoración crítica de la propia conducta y una tendencia a la imitación o al cambio.

Las consideraciones anteriores, orientan a la profundización en las concepciones más generales del lenguaje y la comunicación desde diferentes campos disciplinares, así como en el reconocimiento de que el lenguaje constituye un instrumento básico de aprendizaje y desarrollo personal y social. A la vez permiten la comprensión de que su formación y desarrollo tienen sus bases conceptuales en los fundamentos anatomofisiológicos, neurológicos, éticos, jurídicos y psicológicos del lenguaje y la comunicación. Estos le sirven de base para comprender el mecanismo del lenguaje oral y escrito, cómo se altera por diferentes causas a partir de la participación de los sistemas sensoriales, el papel del SNC y las influencias educativas del entorno en la estimulación y desarrollo del lenguaje, como base para comprender la afectación en las formas y niveles de la comunicación: lenguaje, habla y voz.

1.7.1. Mecanismos de la comunicación

La literatura especializada recogida en la bibliografía, identifica a diversos autores que sus estudios han estado dirigidos a los diversos mecanismos de la comunicación. Entre ellos se destacan Moragas (1997); Noguera (2008); Vassallo De Lopes (2014); Serrano (2016), entre otros. Estos autores plantean como mecanismos de la comunicación: contagio, persuasión, sugestión e imitación.

Contagio: sometimiento involuntario del sujeto a determinadas conductas o estados psíquicos. En la psicología burguesa se le menciona en estados de éxtasis religiosos, psicosis masivas. No se contemplan los casos de conductas organizadas, socialmente aprobadas, guiadas por un ejemplo personal, que pueden ser incluso compensadoras de una organización deficiente.

Persuasión: proceso de fundamentación lógica con el objetivo de obtener el consentimiento del sujeto que recibe la información. La persuasión es un mecanismo típico del proceso educativo y también se aprecia en la vida diaria. Esta, supone un cambio en la conciencia del interlocutor que lo prepara para defender un punto de vista y actuar en correspondencia con él.

En la persuasión el que recibe la información hace conclusiones por sí mismo, concuerda al final con quien le da la información. La persuasión es un mecanismo de preferencia intelectual, es utilizado en el proceso docente cuando el profesor expone una clase, cuando analiza una respuesta del alumno. Se utiliza tanto en el trabajo individual como en el trabajo con el grupo, en el aspecto docente y en el educativo.

Sugestión: modo de influencia comunicativa dada por la percepción no crítica de las informaciones sin recurrir a la argumentación o demostración. En la sugestión no hay acuerdo, solo aceptación. Es una influencia preferentemente afectiva.

La sugestión depende de la edad del interlocutor, de sus características psicológicas (hay personas más sugestionables que otras), de la situación en que se produzca, pero sobre todo de la autoridad de la fuente que da la información, de la sinceridad de sus intenciones y la autenticidad de la misma. Un caso típico se da en los niños cuando se inician en la vida escolar y asumen una actitud no crítica hacia su maestro y toda la información que este trasmite con o sin argumentación es aceptada por ellos.

La imitación implica no solo la aceptación de los rasgos internos de la conducta de una persona, sino la reproducción por el sujeto del modelo de comportamiento demostrado. Algunos autores la consideran una forma voluntaria de contagio. Depende también de la edad (en algunas es un mecanismo muy utilizado), de las características psicológicas de ambos sujetos, la actitud que se tenga hacia el que se imita. Por esta vía los niños adquieren patrones de conducta de los adultos y también los adolescentes, de sus propios compañeros. En los adultos se presenta mucho menos dado el conocimiento que este tiene de sí mismo y sus posibilidades, del desarrollo de su autodeterminación, sus valoraciones críticas de quienes les rodean.

1.7.2. Estilos de comunicación

El estilo de comunicación es la forma en que la personalidad se orienta al organizar, dirigir y participar en la comunicación con los demás. A pesar de

que el contexto en que se dé la comunicación, las particularidades de hacia quién va dirigida dan su especificidad al proceso, existe un estilo personal que es la manera en que el sujeto habitualmente se comunica.

González Rey (1995), ha abordado el tema y plantea que los estilos difieren tanto en su contenido como en su forma. De acuerdo con ello, en cuanto a la forma se refieren a aquellos que se mueven en la dimensión extroversión-introversión, es decir, de formas más abiertas, en las que el sujeto se expresa sin reservas, en el elemento informativo como en la comunicación de sus vivencias, puntos de vistas; las formas que caracterizan al sujeto introvertido que apenas expresa lo que siente y no se “abre” ante su interlocutor.

Otras formas de comunicación se refieren a aquellos estilos centrados en la tarea (cuando se prioriza el cumplimiento de los objetivos propuestos en la relación) o centrado en las relaciones (cuando se orienta la comunicación atendiendo al elemento humano, preocupación por el otro y por mantener la relación).

Los estilos de comunicación pueden diferir en cuanto a su contenido, se caracterizan por la rigidez o flexibilidad, dominancia, dependencia, comprensión mutua, participación activa. Hay personas que en su comunicación con otros tienden siempre a prevalecer, hacer valer sus opiniones sobre las de los demás, en un estilo en que se ve la dominancia; hay a personas que al comunicarse son capaces de comprender al otro, se pueden poner en su lugar y a la vez logran que se comprendan sus posiciones, en un estilo en que resalta la comprensión mutua.

Hay otras personas muy rígidas, incapaces de modificar sus puntos de vista, de dejarse influir durante la comunicación por otros puntos de vista y reflexiones, por la evidencia que puede presentar el otro interlocutor, o los cambios que observe en el mismo; hay personas flexibles, que pueden modificar sus patrones, según la situación, por ejemplo, pueden modificar un juicio acerca de otra persona al escuchar sus fundamentaciones, criterios, frente a un hecho y comprenderlos como válidos. Estos elementos en cuanto al contenido del estilo de comunicación pueden manifestarse en formas extremas o moderadas.

1.7.3. Expresión semántica de la conciencia: lenguaje

Adquirir conciencia de una cosa implica reflejar la realidad objetiva por medio de significados generalizados que se han objetivado en la palabra. El

vínculo entre conciencia y lenguaje es, por tanto, íntimo y necesario, ya que la expresión semántica, de significados, de la conciencia está dada en el lenguaje. Debido al carácter semántico de la conciencia, se pueden designar a través de la palabra los pensamientos y sentimientos del hombre en su proceso de comunicación. Las formas superiores de intercambio humano son posibles solo porque la conciencia del hombre refleja una realidad conceptualizada y el medio básico mediante el cual se refleja y trasmite esta realidad es el lenguaje.

La transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediador y el prototipo de este es el lenguaje humano nacido de la necesidad de comunicación durante el trabajo. El lenguaje, la palabra, es la unidad específica del contenido sensible y racional con que se comunican los hombres entre sí. El lenguaje es la actividad específicamente humana de comunicación, mediante la lengua o idioma; es la utilización del idioma por parte de la persona.

El estudio del lenguaje como forma de comunicación humana atañe a diferentes ciencias, entre ellas se pueden encontrar: lingüística, logopedia, neuropsicología, neurolingüística, psicolingüística y otras. Para cada una el estudio de las bases neurológicas, psicológicas, anatómicas y funcionales del lenguaje constituye una línea fundamental de investigación y en este sentido, se han ofrecido las más diversas explicaciones a este complejo fenómeno.

¿Qué relación guarda el lenguaje con el desarrollo del pensamiento crítico?

De acuerdo con las posiciones que ofrecen Tamayo, Zona & Loaiza (2015), *“uno de los componentes del pensamiento crítico que se reconoce hoy como determinante incorpora la dimensión del lenguaje y, de manera particular, la argumentación”*. El lenguaje es la capacidad exclusiva que tiene el hombre de abstraer y generalizar la realidad a través de un sistema de signos convencionales. A esta definición general se le agrega que toda vez que permite la abstracción y generalización, procesos básicos del pensamiento, es evidente la relación existente entre ambos procesos psíquicos.

El lenguaje juega un papel esencial en la mediatización de los procesos psíquicos. Cada palabra constituye una generalización. No solo designa los objetos del mundo, sino que destaca sus propiedades y las introduce en el sistema de relaciones con los objetos. El lenguaje le permite al hombre operar con los objetos en ausencia de estos y penetrar en la realidad circundante.

Todo esto permite la reorganización de los procesos psíquicos y le ofrece al hombre la posibilidad de “dirigir” estos procesos. Es por eso que Pavlov (1889) referenciado por Noguera (2008); y Rozo (2014), considera la palabra como el segundo sistema de señales y el regulador superior del comportamiento humano.

En la ontogenia humana, el lenguaje es visto como un medio de comunicación y se corresponde con las operaciones del esquema conceptual de la actividad de Leontiev (1989). Desde antes del nacimiento, el feto se comunica con la madre y el medio exterior, se refleja, por ejemplo, a través de respuestas a sonidos externos. Posteriormente sobre el sistema nervioso actúan estímulos directos que dan lugar a sensaciones y percepciones. Esta forma de interacción constituye el primer sistema de señales de la realidad.

La literatura registra diferentes criterios y autores que establecen etapas evolutivas del lenguaje: Gvozdev (1973); Gisbert (1980); Stark (1980); Lisina (1985), referenciados por Noguera (2008); Figueredo (2005). Se adoptan las etapas propuestas por Figueredo (2000), que son la pre-verbal, a partir de la percepción o comprensión del lenguaje y la verbal, según su reproducción o realización.

Existen diferentes criterios acerca de las etapas de desarrollo del lenguaje, según el autor de que se trate. Gvozdev (1973) referenciado y sistematizado por Noguera (2008), propone tres períodos, en dependencia de la formación del componente gramatical del lenguaje, los cuales se subdividen a la vez en etapas. Gisbert (1980), expone cinco etapas evolutivas atendiendo a los diferentes períodos etarios. Stark, Bernstein & Demorest (1993), consideran cinco estadios del desarrollo vocal que se extienden desde el nacimiento hasta los 18 meses. Lisina (1985), propone tres etapas de desarrollo del lenguaje en dependencia de la necesidad en la comunicación del niño con el adulto. Figueredo (2005), aborda dos grandes etapas, en dependencia de dos componentes fundamentales en el acto de realización del lenguaje: la percepción o comprensión del lenguaje y la reproducción o realización del mismo.

Etapas preverbal

Entre las formas de la comunicación preverbal se encuentra en primer lugar, el grito (Figueredo, 2005). Stark, et al. (1993), afirman que el período desde el nacimiento hasta las ocho semanas la expresión consiste en llanto y sonidos reflexivos, también refieren el hecho de que el llanto de los niños enfermos es

diferente al de los niños sanos. Desde los primeros días de nacido la comunicación con los adultos se realiza a través del llanto, al inicio el carácter del grito es reflejo de las sensaciones desagradables que experimenta y tienen un gran componente innato. Alrededor de los tres meses el carácter del llanto cambia y aparecen diferentes entonaciones en su realización. El llanto y el grito le permiten a la madre conocer el estado de inconformidad del bebé.

Existen a su vez cuatro clases diferentes de llanto. Dos tipos de llanto de carácter fisiológico, el llanto de hambre y el llanto de dolor o molestia. Los otros dos llamados de soledad -temor y de cólera -rabia. Para Stern (1977), esta función comunicativa de llanto se establece entre las 3 semanas y los 3 meses de vida. Las personas que interactúan con el niño deben diferenciar estas formas de llanto.

Una de las primeras formas de comunicación del niño con los adultos es el contacto visual, al fijar la mirada en la cara del adulto y seguir sus movimientos. Esta se acompaña de la mímica facial, el niño se sonríe como respuesta a la sonrisa del adulto y más tarde se le añaden los movimientos de las extremidades, en particular de las manos.

Las peculiaridades del lenguaje del adulto, su entonación y melodía favorecen su fijación en el niño. Esto es evidente desde la segunda semana de vida, cuando deja de llorar ante la palabra articulada de alguna persona y alrededor de la cuarta semana, puede dirigir su cabeza hacia la dirección del que le habla; a los siete u ocho meses, aproximadamente, reacciona al lenguaje de los adultos.

Con posterioridad, poco a poco el niño se fija en el lenguaje de los adultos, desde la segunda semana de vida deja de llorar cuando se le habla. En la cuarta semana comienza a mover la cabeza en dirección al que le habla. A los siete-ocho meses ya reacciona adecuadamente al lenguaje de los adultos, por ejemplo, dirige su mirada al adulto. En toda esta etapa la entonación es la información fundamental a la que el niño ofrece una respuesta comunicativa.

La siguiente forma de comunicación preverbal lo constituye el gorjeo, sus primeras manifestaciones son inconstantes y esporádicas y se aprecian desde los primeros días de vida. Algunos autores plantean que se manifiesta desde las 8 hasta las 20 semanas. En este período surge también la risa como forma de comunicación.

El gorjeo está compuesto por sonidos producidos como respuesta incondicional, en dependencia del estado de ánimo, si está bien alimentado, cuando se siente confortable y si existe una comunicación afectiva con el adulto. Es decir, esta forma de la comunicación pre-verbal está constituida por sonidos inestables y ocasionales, como respuesta según el estado de ánimo y satisfacciones con el adulto, surge después la risa. Al principio el gorjeo es inconstante y se consolida alrededor de los tres meses, lo que favorece el tránsito hacia el balbuceo que se establece como forma estable al acompañar sus emisiones con movimientos desordenados de las manos, entre los cinco-seis meses. En sus inicios su manifestación es incondicional, por eso se aprecian sonidos de idiomas que no se corresponden con la lengua materna.

Así las emisiones se hacen más regulares alrededor de los 3 meses y al consolidarse dan paso a la forma siguiente que es el balbuceo que puede aparecer entre las 25 y 60 semanas. No existe consenso entre los autores sobre cuál es el límite entre ambas subetapas. El balbuceo se establece como forma estable al acompañar sus emisiones con movimientos desordenados de las manos, entre los 5-6 meses.

En sus inicios su manifestación es incondicional, por eso se aprecian sonidos de idiomas que no se corresponden con la lengua materna. Como ejemplo recurrente en la literatura se referencia, la presencia de estas expresiones en niños sordos que por ausencia de retroalimentación desaparece. Después bajo la influencia del lenguaje de los adultos adquiere un carácter imitativo.

El niño repite las sílabas, las enlaza continuamente y las combina, pero no representan palabras, o sea aún no establece la relación objeto palabra. Así los primeros sonidos que aparecen son bilabiales /b/ y /p/ en vínculo directo con el acto de succión y las velares /k/, /g/ y /j/ en vínculo con el acto de deglución. De esta manera y de forma paulatina el bebé transita a las formas verbales de la comunicación. Bajo la influencia del lenguaje de los adultos adquiere un carácter imitativo, elementos que sugieren la importancia que tiene este período y su estimulación en las subsiguientes etapas de la ontogenia del lenguaje.

Las primeras manifestaciones de sonidos aislados y vocalizaciones evolucionan hacia la emisión de sílabas, sus enlaces y combinaciones, pero aún no representan palabras, es decir, todavía existe la relación objeto palabra. Los primeros sonidos que aparecen son los bilabiales y los lingo-velares, en

relación con la succión y la deglución respectivamente, luego transitan a las formas verbales de la comunicación en dependencia de las exigencias del adulto.

Etapas verbal

No existe una frontera precisa entre las etapas preverbal y verbal, en particular entre el balbuceo y la aparición de las primeras palabras como formas transicionales. Massagué Martínez (2005), precisa el límite alrededor de los 10 meses, cuando el niño comienza a reaccionar no solo ante el aspecto sonoro de la palabra sino ante el contenido que las diferencia por el significado.

La primera oración empleada por el niño es la palabra amorfa, cuando lleva implícito un sentido más amplio del significado propio de ella. Por ejemplo, al decir mamá el niño quiere expresar cárgame y dame leche, entre otros sentidos. Así las primeras expresiones tienen un carácter situacional ya que con el mismo vocablo se denominan varios objetos, por ejemplo, dice che a la leche, el biberón y al tete.

En el desarrollo del vocabulario se producen diferentes tipos de distorsiones y transposiciones de sonidos y sílabas, vacilaciones, titubeos y repeticiones de sílabas y palabras, así como palabras “inventadas” por el niño. Estas regularidades deben ser del conocimiento de los padres, pues expresan un normal desarrollo del lenguaje.

A la edad de 1 año y 2 meses el niño aumenta el desarrollo del vocabulario y logra pronunciar de 10 a 12 palabras simples, ya al año y medio utiliza hasta 30 palabras. A los 2 años puede pronunciar de 200 a 300 palabras y la aparición de oraciones compuestas por dos palabras ocurre al año y 4 meses según Ribnikov (1926), o al año y 6 meses, según Stern (1978). Al final de este año de vida aparecen las oraciones admirativas. En el tercer año de vida el vocabulario oscila entre las 1200 y 1500 palabras, que incluye todas las categorías del lenguaje (Figueredo, 2000). A la edad de 2 años y 4 meses surgen las oraciones compuestas por tres elementos y al finalizar este año de vida domina las palabras interrogativas.

La relación que existe entre el vocabulario pasivo y activo en niños cubanos que asisten a los círculos infantiles se comprobó que, por ejemplo, en el primer año de vida por cada palabra en activo se encuentran cinco en pasivo. En el segundo año la diferencia disminuye y la proporción pasa a ser de 1 por cada 1,5 palabras.

Al hablar con los niños los adultos no deben disminuir la complejidad del lenguaje que emplean, deben pronunciar las palabras de forma correcta, mantener su estructura silábica. Deben emplear los términos correspondientes y construir las frases gramaticalmente correctas. De esta manera se perfecciona el habla hasta lograr un óptimo desarrollo de la competencia comunicativa alrededor de los 12 años.

El desarrollo del lenguaje inicia en el nacimiento con el primer llanto del niño. En los primeros meses de nacido se establece un código de comunicación entre el niño y el adulto y de forma más concreta con la madre. El llanto, el grito y la agitación motora se utilizan como señales comunicativas que pronto la madre decodifica. Del mismo modo el menor capta con sentido comunicativo y las expresiones del rostro, las modulaciones de la voz y el contacto que establecen con su cuerpo.

En condiciones normales el proceso de comunicación se va estableciendo en los primeros meses de vida, proceso este que propicia que el niño en el período pre -lingüístico asimile y elabore el material sonoro del entorno, gracias a las posibilidades anátomo -funcionales determinadas por la maduración del sistema nervioso central.

Las primeras emisiones son de carácter reflejo y de contenido instintivo, el juego vocálico característico del segundo mes se realiza a través de modulaciones y variaciones de la intensidad. Hacia los 3 o 4 meses, el niño gira la cabeza en dirección al sonido y a los 6 meses inicia el laleo, el cual se caracteriza por la emisión de vocales y consonantes poco definidas, se establece así un circuito activo de retroalimentación en el que el niño imita sus propios sonidos.

En la etapa pre -lingüística la acción y el sonido no están diferenciados, ni funcional ni semánticamente. En la medida que ocurre el intercambio global de estímulos y formas de comportamiento entre el niño y su medio, se van diferenciando los elementos lingüísticos de los restantes componentes del proceso general. Con frecuencia se afirma que en el menor se evidencia el elemento melódico en el aprendizaje del lenguaje. Se ha registrado en el período pre-lingüístico una fase musical entre los 4 y 12 meses, el niño capta la melodía de la frase, su entonación y acento, aun cuando está lejos de comprender su significado.

La etapa imitativa fonética del lenguaje se incrementa a los 9 meses, por lo

que se supone que el niño realiza una selección activa de la extensa gama de emisiones del balbuceo y silabeo, de aquellos sonidos que estén de acuerdo con la lengua materna. La adquisición de fonemas como valores permanentes reafirma la idea de que el menor ha sido capaz de hacer una discriminación auditiva más consciente y selectiva que en las etapas anteriores.

Con relación a la secuencia de aparición de los elementos lingüísticos Jakobson opina que inicialmente aparece la emisión de la vocal "a" y una consonante oclusiva bilabial ya sea (m, p, b), sonidos que están presentes de forma sistemática en cualquier idioma. Esta teoría se basa en que el aprendizaje del lenguaje ocurre desde los elementos menores siguiendo un proceso estructurado, en el que cada elemento tiene su razón de ser por oposición o contraste con los demás.

De manera general se considera que el niño primero emite sonidos vocálicos seguidos de consonantes bilabiales, guturales y dentales, lo que guarda relación con el dominio progresivo de las zonas orales. La adquisición del lenguaje presupone la asimilación lenta de mecanismos desde el estado pre-lingüístico hasta el lingüístico. En este proceso ocurre primero la interiorización de patrones o estereotipos fonemáticos y posteriormente de palabras (estereotipo motor verbal), lo que implica que tras un estímulo el sujeto sea capaz de oír, escuchar, identificar, reconocer, reproducir, comparar, aparear y ordenar.

Figuroa (1982), plantea que la adquisición de la lengua ocurre mediante un proceso global de aprendizaje activo, el cual abarca el desarrollo de aptitudes físicas y mentales en el que desempeña un papel relevante la actividad desplegada. De manera general los investigadores coinciden en que dicho proceso atraviesa por dos etapas: una pre-lingüística, también denominada pre-verbal, la que se ha abordado con lo antes expuesto y otra lingüística o verbal, en la que el niño adquiere esta competencia aproximadamente entre el año y medio y los cuatro años.

La etapa lingüística, a la vez se subdivide en diferentes estadios. En el estadio pre-sintáctico (lenguaje analítico) el niño emite palabras con valor de enunciación completa. Esta palabra-oración con valor pragmático, volitivo-emocional, es inseparable del contexto situacional concreto con un predominio de la modalidad imperativa.

Las relaciones que se establecen en el contexto situacional originan ambi-

güedad en la comunicación y afectan la comprensión del interlocutor, elemento este que impulsa el desarrollo lingüístico. Es en este período cuando el niño adquiere la competencia fonológica. A partir de la modalidad imperativa elabora la indicativa, por lo que de la palabra acción pasa a la palabra nombre, ocurre el paso del valor volitivo -emocional eminentemente pragmático al valor denominativo referencial, momento en el cual el niño adquiere la competencia léxico-semántica.

El segundo estadio, el sintáctico (lenguaje analítico), el niño adquiere la competencia sintáctico-lexical y de modo incipiente la competencia sintáctico-morfológica, las cuales permiten la adquisición de la competencia lingüística. Es en este momento cuando el niño de la palabra nombre da paso a la modalidad indicativa y a los procesos clasificatorios de generalización y particularización, que son la base para la organización semántica, jerárquica del léxico, hecho este que da paso al estadio sintáctico. Es en esta fase cuando el niño comienza a emplear frases de dos o tres palabras y más tarde de cuatro.

Respecto al desarrollo del lenguaje uno de los aspectos que permite valorar su estado es la pronunciación, por ello se detalla a continuación, la ontogenia del componente fonético del habla. En este no es posible establecer períodos de tiempo exactos en los cuales debe aparecer determinado fonema, es característico que sonidos pronunciados en determinados momentos desaparezcan, o sea, que haya detención, momentos de aparente retroceso y períodos de avance veloz. Sin embargo, en todos los sujetos el aprendizaje atraviesa por idénticas etapas, aun cuando existan diferentes estímulos externos.

Existe consenso en que los primeros sonidos que aparecen son los bilabiales /p, b, m/ relacionados con los actos de succión y los velares /k, g, j/ resultado del acto de deglución de los alimentos. O sea, primero aparecen las articulaciones explosivas (labiales y lingos dentales), las fricativas y la /r/ aparece tardíamente tras una serie de ensayos, errores y autocorrecciones. También es importante precisar que al inicio las articulaciones se asocian con movimientos afines, hay contadas palabras bisílabas, así como la presencia de sonidos onomatopéyicos. Los errores y cambios son frecuentes y persistentes cuando más complejos y nuevos sean los movimientos que requieren el sonido, la sílaba o la palabra.

La etapa verbal, como estadio cualitativamente superior en la ontogenia del

lenguaje, depende de la estimulación que el niño tenga en su contexto familiar, por lo que no existe una frontera para su establecimiento. El paso del balbuceo a las primeras palabras está en relación con la interacción del niño y los objetos, lo que posee un carácter simpráxico, según Luria (1973), al referirse a la acción práctica, como elemento inseparable en su comienzo para designar un objeto.

Luego aparece la palabra amorfa que lleva implícita un sentido más amplio del significado propio de ella, y surge en las propias acciones comunicativas-afectivas entre el niño y el adulto, es decir, en la asimilación paulatina de los sonidos del lenguaje. De esta manera, la palabra adquiere un carácter sustantivo, es decir, comienza a tener un significado objetal. O sea, deja de designar una situación y se convierte en autónoma, independientemente del contexto simpráxico.

La comprensión del lenguaje se desarrolla antes de que el niño domine el lenguaje activo. Pero en esta etapa estos dos fenómenos se relacionan estrechamente, en dependencia de las exigencias del adulto en la respuesta. Con relación a la comprensión del lenguaje, incluyendo las etapas preverbal y verbal, se destacan los siguientes logros por períodos etarios:

- De 3-6 meses: escucha atentamente al adulto, reacciona de forma adecuada a la entonación, reconoce la voz de los conocidos.
- De 6-10 meses: entiende algunas instrucciones en situaciones concretas y ejecuta algunas órdenes (dame la mano, no se puede).
- De 10 -12 meses: entiende los nombres de algunos objetos.
- De 12 -14 meses: muestra los nombres mencionados en las láminas.
- De 15 -20 meses: reconoce los nombres en las láminas.
- De 20 -24 meses: entiende las acciones mostradas en las láminas.
- De 2.5 -3 años: entiende los cuentos con el apoyo de las láminas y después sin ellas.
- De 3-4 años: entiende las oraciones complejas, el significado de las preposiciones. Conoce los nombres de los colores. Entiende la instrucción que comprende el cumplimiento de dos acciones.
- De 4 -5 años: entiende la instrucción que comprende el cumplimiento de tres acciones.

El desarrollo del componente fonético depende de los siguientes factores:

1. Influencias hereditarias.
2. Condiciones tróficas individuales.
3. Aparición o no de factores mórbidos.
4. El sexo.
5. La influencia del ambiente.

Para la adquisición y desarrollo del lenguaje es necesario el establecimiento de una red de conexiones nerviosas, denominadas sistemas funcionales. En los que para su formación se combina la influencia de factores biológicos y sociales. Por esta razón a continuación se realiza un análisis general de cómo ocurre su estructuración y desarrollo. Condición indispensable para quienes dirijan actividades de estimulación temprana, pues de la certeza en su selección, de la integralidad en la planificación y la sistematicidad en su ejecución depende la eficiencia en la formación de este sistema de redes y conexiones nerviosas.

¿Cómo es posible que se produzca el lenguaje? ¿Qué estructuras y sistemas están comprometidos en el acto verbal?

En el proceso de comunicación se distinguen dos momentos fundamentales: percepción de las emisiones verbales como función esencial del analizador auditivo verbal y emisión propiamente como función del analizador auditivo verbal.

Sistema nervioso:

Sistema nervioso central: cubierto por estructuras óseas

- Cerebro
- Cerebelo
- Médula espinal

Sistema nervioso periférico:

- Nervios espinales
- Nervios craneales

- Ganglios nerviosos

Función:

Participa en la co- decodificación del mensaje, proporciona las condiciones para la producción del habla y la voz y distribuye las órdenes para que cada sistema cumpla su función.

Sistema endocrino:

Glándulas de secreción interna:

- Hipófisis
- Tiroides
- Gónadas
- Suprarrenales

Función:

Regula el equilibrio neuromuscular y le confiere características distintivas al habla y la voz en cuanto a ritmo, velocidad, tono y modulación de la voz.

Sistema respiratorio:

Vías respiratorias altas:

- Boca
- Nariz
- Faringe nasal

Vías respiratorias bajas:

- Faringe
- Laringe
- Tráquea
- Bronquios

Órganos ventilatorios:

- Pulmones

Función:

Su función primaria es la respiración. Además, proporciona el aire espirado que provoca la vibración de las cuerdas vocales.

SISTEMA TONAL



IMAGEN LARÍNGEA

- Epiglotis
- Cuerdas vocales
- Bandas ventriculares o cuerdas vocales falsas
- Cartílagos aritenoides

FUNCIÓN:

Producción del sonido. (Fonación)

Figura 11. El sistema tonal en el proceso de producción del lenguaje.

Fuente: Medina (2018).

SISTEMAS: Resonancial y Articulatorio

<p style="text-align: center; margin: 0;">FUNCIÓN:</p> <p style="text-align: center; margin: 0;">Modifica el timbre vocal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faringe • Cavidad nasal • Senos perinasales o paranasales 	<p style="text-align: center; margin: 0;">FUNCIÓN:</p> <p style="text-align: center; margin: 0;">Articulación de la palabra</p> <p style="text-align: center; margin: 0; color: red;">Boca o Cavidad oral</p> <ul style="list-style-type: none"> Lengua Dientes Paladar duro Velo del paladar
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

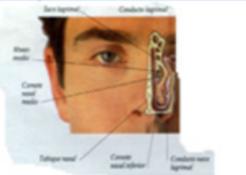



Figura 12. Los sistemas resonancial y articulatorio.

Fuente: Medina (2018).

En todo este proceso, un lugar importante lo ocupan las sensopercepciones que ocurren de forma auditivas, las que son conducidas por el conducto auditivo externo y llevan la información hasta el centro auditivo que se encuentra en el lóbulo temporal de la corteza cerebral. Una vez llegada la información hasta el nervio auditivo este lo procesa y envía a otras áreas del cerebro.

El nervio craneal VIII o nervio estatoacústico: nervio sensitivo o aferente que se encarga de llevar los impulsos nerviosos a los centros donde se realizará la integración y el análisis final de la información. Este par craneal constituye la vía aferente del analizador auditivo verbal. El par craneal VIII está constituido por dos ramas: el nervio vestibular y el nervio coclear encargado de la audición.



Figura 13. El sistema auditivo.

Fuente: Medina (2018).

El nervio coclear se origina en el ganglio espiral o ganglio de Corti. Sus neuronas bipolares envían sus prolongaciones dendríticas al órgano de Corti, situado en el caracol membranoso del oído interno. Este órgano especializado capta las vibraciones de los sonidos a través de sus 30000 células ciliadas.

El nervio acústico va desde el ganglio espiral hasta la porción temporal de cada uno de los hemisferios. Esta es una formación compleja, tanto por su estructura como por su organización funcional. Incluye las áreas que consti-

tuyen la zona nuclear del analizador auditivo-verbal (22, 42, 41 de Brodman), los sectores extra-nucleares de la corteza auditiva (21 de Brodman), las formaciones de los sectores inferiores y basales (20 de Brodman).

Adicionalmente comprende estructuras que forman parte del sistema límbico, asociado a los aparatos, relacionados con la regulación de los procesos afectivos. Los sectores sensoriales de la corteza cerebral realizan desde el propio inicio de la emisión verbal el análisis y síntesis de las complejas señales y no de señales elementales.

Las investigaciones acerca de esta estructura han demostrado que la zona primaria principal de proyección auditiva de la corteza son las circunvoluciones transversales o de Hells (41 y 42), las fibras auditivas de cada oído están representadas en ambos hemisferios. Las zonas secundarias tienen un sistema de conexiones más amplio y trabajan en combinación con otras áreas más próximas de la corteza. Esta región dispone de poderosos vínculos asociativos con las divisiones inferiores del área premotriz.

Estas zonas aseguran el análisis y síntesis de las señales acústicas, sobre la base del trabajo conjunto de una serie de zonas corticales participantes en la actividad del habla. Esta forma especial de actividad analítico-sintética que tiene lugar en la zona secundaria del analizador auditivo verbal constituye la base fisiológica del oído fonemático.

Las emisiones verbales se escuchan como un flujo cerrado único, pero se percibe este flujo como unidades separadas. Así, aunque existe la costumbre de nombrar en cierta forma un sonido, este se sonoriza de forma distinta en cada palabra, aun así, se continúa identificándolo.

Desde el punto de vista anatómico:

La información sonora llega de inicio a la periferia donde tiene lugar el primer análisis acústico. El oído externo y medio llevan las ondas sonoras al oído interno, donde estas estimulan las células nerviosas auditivas de la membrana principal, donde tiene lugar la transformación de la energía de las ondas sonoras en excitaciones nerviosas.

Las vías de conducción son las encargadas de llevar los impulsos nerviosos al centro cerebral del análisis auditivo ubicado en la región temporal, donde se efectúa el análisis y la síntesis de los estímulos acústicos.

El proceso del análisis y síntesis de esas señales que llegan a la corteza cerebral es posible por el reconocimiento que tiene lugar a partir de la comparación de esas señales con los patrones o imágenes conservados en la memoria de larga duración. Para que esto ocurra es necesario retener en la memoria de corta duración las señales hasta que sea recepcionada la última de ellas (21 y 37 de Brodman), luego es necesario confrontar este conjunto de señales con aquellos patrones de las palabras que se encuentran en la memoria. Si en la experiencia pasada tuvo lugar la estimulación que ocupa entonces se reconoce la palabra escuchada.

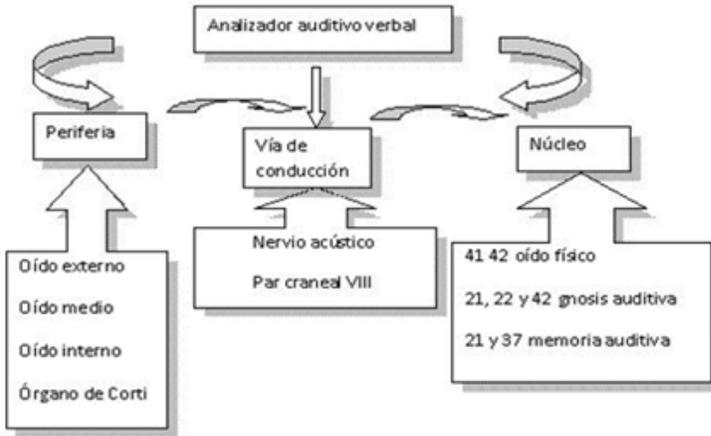


Figura 14. Participación de las partes que conforman al sistema auditivo en el proceso de producción del lenguaje.

Fuente: Chernousova (2015).

Pero, ¿cómo se encuentran las palabras en la memoria?

Las palabras se encuentran organizadas a través de relaciones sintagmáticas y relaciones paradigmáticas. Se pueden conocer a través de simples experimentos asociativos pidiendo a la persona que diga la primera palabra que venga a su mente ante una palabra dada.

El proceso de emisión verbal comprende distintos momentos. Tiene su comienzo con la aparición del motivo o la idea, hasta llegar a la realización fonética o sonora. El encargado de la codificación o realización fonética es

el analizador motor-verbal y el encargado de decodificar el mensaje es el analizador auditivo-verbal.

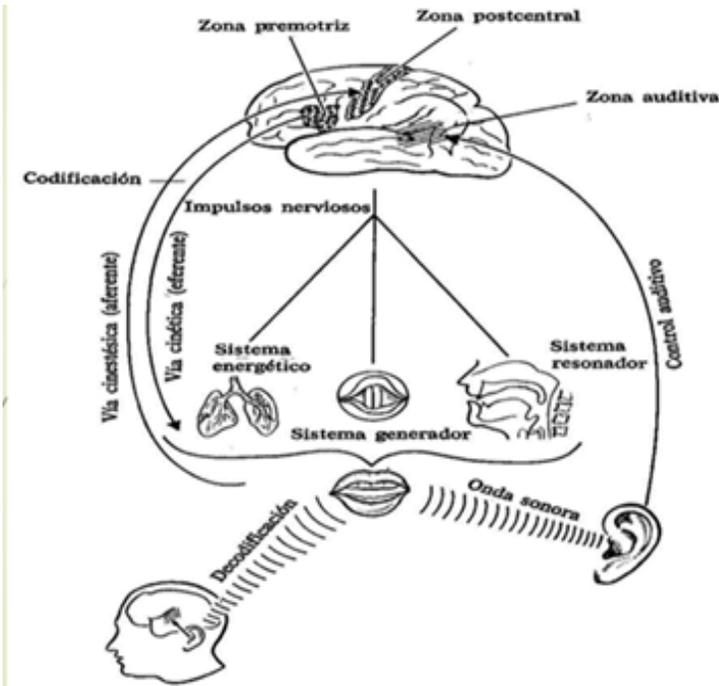


Figura 15. Integración de los diferentes sistemas que participan como mecanismo del lenguaje.

Fuente: Figuerdo (2005).

El lenguaje se encuentra en relación con distintas zonas del cerebro, las que a la vez se encuentran en estrecha relación a través de fibras asociativas. El lenguaje constituye un complejo sistema funcional en el que intervienen diferentes analizadores entre los cuales se destaca el motor, el auditivo y el visual, los primeros son los de mayor importancia en la asimilación y ejecución de este importante acto.

Tabla 1. Analizadores que intervienen en el acto verbal y sus estructuras.

Analizador funcional	Sección periférica	Medio o conductora	Central
Auditivo verbal	Sistema auditivo: Oído externo, medio e interno.	Vías aferentes o ascendentes VIII par craneal, nervio auditivo.	Área de Wernicke
Motor verbal	Sistemas: Respiratorio Tonal o fonador Articulatorio ----- Resonancial	Vías eferentes o descendentes	Área de Broca

Fuente: Medina (2018).

Los estudios realizados por Vygotski (1989), y sus seguidores le adjudican gran valor a la relación entre las diferentes condiciones biológicas y anáto-mo-fisiológicas con las sociales, en el desarrollo del niño. No basta con un buen funcionamiento de las estructuras anatómicas si no se han potenciado las interrelaciones sociales y personales. Estos elementos se erigen como una premisa invaluable en el desarrollo y relación existente entre lenguaje y pensamiento.

El desarrollo de las diferentes funciones psíquicas superiores inicia desde las edades tempranas. Así, las relaciones que establece el niño con el adulto, el medio y el coetáneo, le proporciona experiencias necesarias para conformar y activar los circuitos cerebrales que intervienen en el lenguaje y paulatinamente conforman y estructuran los procesos psicológicos que hacia los tres años de edad cuentan con una organización más estructurada.

La formación de las funciones psíquicas superiores está mediatizada por el signo, en la que ocupa un lugar predominante el signo lingüístico. Su adecuada selección y utilización por el niño es posible gracias a la capacidad de los analizadores para descomponer la complejidad del mundo exterior

en elementos aislados y con ello lograr el análisis, síntesis y almacenamiento de la información que, al interrelacionarse con la memoria y la actividad motora permiten al niño responder paulatinamente de manera selectiva ante innumerables y constantes estímulos del medio y establecer relaciones más complejas con su ambiente.

Las funciones nerviosas elementales transitan hacia las de carácter más complejo, lo que constituye una premisa esencial en el proceso de estimulación. Ante un medio desfavorable no se activa el tejido nervioso, no se revitaliza la actividad del cerebro y disminuye la funcionalidad de las neuronas, pudiendo originar hasta la muerte de ellas; téngase en cuenta que la corteza cerebral cuenta con aproximadamente 10 mil millones de neuronas desplegadas en toda su extensión. De ahí la importancia de la actividad y de las relaciones que el niño establece para el desarrollo cortical y del mecanismo del lenguaje.

Aunque el medio sociocultural juega un papel fundamental en el aprendizaje, en el desarrollo del lenguaje, así como el desarrollo del pensamiento tal adquisición no sería factible sin un soporte material que posibilite y encuadre dicho proceso. Este lo constituye el cerebro, que es el órgano de la estructura mental y sustrato material sobre el cual se edifican las formas más complejas de la actividad mental, a cuyo hemisferio izquierdo se encuentra asociada la función lingüística. Por su parte, el hemisferio derecho elabora y procesa la información viso-espacial, incluyendo la articularia y constituye el regulador por excelencia de los movimientos.

Tabla 2. Comparación entre las características de ambos hemisferios.

Hemisferio Izquierdo	Hemisferio Derecho
Verbal: usa palabras para nombrar, describir, definir.	No verbal: es consciente de las cosas, pero le cuesta relacionarlas con palabras, está relacionado con la ejecución de gestos.
Analítico: estudia las cosas paso a paso y parte a parte.	Centro de las facultades viso-espaciales no verbales, especializado en sensaciones y habilidades especiales, como visuales.
Simbólico: emplea un símbolo en representación de algo. Por ejemplo, el dibujo  significa "ojo"; el signo + representa el proceso de adición.	El método de elaboración utilizado se ajusta al tipo de respuesta inmediata que se requiere en los procesos visuales y de orientación espacial.

Abstracto: toma un pequeño fragmento de información y lo emplea para representar el todo.	El lóbulo frontal derecho y el lóbulo temporal derecho parecen los encargados de ejercer las actividades especializadas no verbales del hemisferio derecho.
Temporal: sigue el paso del tiempo, ordena las cosas en secuencias: empieza por el principio, etc.	Receptor e identificador de la orientación espacial, el responsable de nuestra percepción del mundo en términos de color, forma y lugar.
Racional: saca conclusiones basadas en la razón y los datos.	Procesa la información mayoritariamente usando el método de síntesis componiendo o formando la información a partir de elementos, a un conjunto.
Digital: usa números, como al contar.	Espacial: ve dónde están las cosas en relación con otras cosas y cómo se combinan las partes para formar un todo.
Lógico: sus conclusiones se basan en la lógica: una cosa sigue a otra en un orden lógico. Por ejemplo, un teorema matemático o un argumento razonado.	Piensa en imágenes, símbolos, es concreto, operativo, captura la semejanza, se conecta con lo real, con el movimiento, y con el tacto.
Lineal: piensa en términos de ideas encadenadas, un pensamiento sigue a otro, llegando a menudo a una conclusión convergente.	Holístico: ve las cosas completas, de una vez; percibe los patrones y estructuras generales, llegando a menudo a conclusiones divergentes.

Fuente: Noguera (2008).

Los analizadores (auditivo, visual, cutáneo-cinestésico y motor del lenguaje) constituyen en el organismo humano sistemas sensoriales complejos que favorecen el envío de las impresiones senso-perceptuales del entorno hacia las diferentes áreas corticales ubicadas en el cerebro. El órgano del oído ocupa el segundo lugar como informante de la realidad ambiental, tiene gran valor en los mecanismos de alerta y participa en la localización de la fuente del sonido y en la discriminación de señales significativas entre sí.

La información que es captada por el oído externo en forma de ondas sonoras es conducida por cada una de las partes constitutivas del analizador hasta transformarla y convertirla en impulsos nerviosos que luego llega al lóbulo temporal donde se procesa y almacena convirtiéndose en sensación auditiva. Este proceso transcurre en el niño con el siguiente orden: primero con la recepción de los impulsos nerviosos (áreas primarias o de proyección); después se procesan o preparan los programas (áreas secundarias de

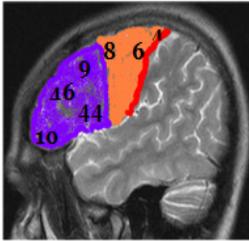
proyección-asociación); al final se reciben, envían y sirven de relevo (áreas terciarias o de superposición) entre las diferentes áreas de la corteza, se integran funcionalmente, mientras que en los adultos el tránsito por las áreas corticales es inverso. Esto permite que un proceso tan complejo como la comunicación y el lenguaje requieran la activación cortical y la combinación de diferentes procesos que ocurren en forma de un sistema funcional.

El sistema funcional verbal tiene lugar a partir del funcionamiento armónico de toda la corteza cerebral sobre la base de la actividad desplegada por diferentes zonas de programación (frontal), ejecución cinético-cinestésico del acto motor verbal (fronto-parietal) y de recepción, reconocimiento, retención y comprensión (temporo-occipito-parietal).

El lenguaje se desarrolla acorde con las leyes reflexológicas y se encuentra en relación con distintas zonas del cerebro, a partir de la actividad analítico-sintética que realizan los distintos analizadores que intervienen en su producción.

A partir de los estudios de Luria (1973), el sistema funcional se considera como la integración de funciones de diferentes órganos o estructuras anatómicas, las que se forman bajo la influencia del medio sociocultural. Esto significa que la adquisición del lenguaje es resultado de la interrelación directa entre estructuras anatómicas, el sistema nervioso central (SNC), que constituyen condiciones internas del organismo y la influencia del entorno a través de la acción de agentes externos (medio sociocultural) que, a la vez, proporcionan el desarrollo del lenguaje a nivel cerebral.

El desarrollo de las diferentes funciones psíquicas superiores inicia desde las edades tempranas. Las relaciones que establece el niño con el adulto, el medio y el coetáneo, le proporciona experiencias necesarias para conformar y activar los circuitos cerebrales, es decir, son tan poderosas las experiencias tempranas que pueden cambiar por completo la forma en que se desarrolla una persona.

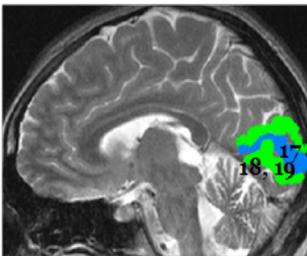


Analizador motor.

Área primaria: 4

Áreas secundarias: 6 y 8

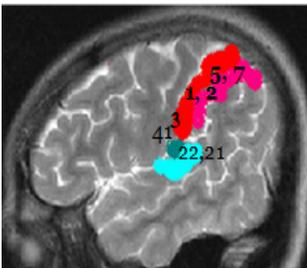
Áreas terciarias: 9, 10, 11, 44 y 46



Analizador visual:

Área primaria: #17

Área secundaria: # 18 y 19



Analizador cutáneo-cinestésico

Área Primaria: #3.

Áreas secundarias: #1, 2, 5 y 7.

Analizador auditivo:

Área primaria: #41.

Áreas secundarias: # 22 y 21

Figura 16. Áreas corticales que intervienen como un sistema funcional verbal en la producción del lenguaje.

Fuente: Noguera (2008).

1.7.4. La generación del enunciado

La generación del enunciado, o lo que es lo mismo, la formación de la expresión ha sido estudiada desde diferentes ciencias buscando respuestas a estas mismas y otras interrogantes. Entre las ciencias que han logrado mayor sistematicidad en estos estudios se encuentran la lingüística, psicología, neuropsicología.

Existen diversos criterios en torno a las particularidades de este proceso que son integrados desde una visión psico-lingüística por Figueredo (2005), a partir de los postulados de la escuela histórico-cultural. El mecanismo de generación del enunciado tiene como sustrato material al sistema funcional verbal y transcurre a través de los procesos de codificación y decodificación mediante un conjunto de etapas.

El surgimiento del motivo es el resorte inicial para cualquier tipo de expresión, el motivo puede dividirse en cognoscitivos y personales; si no hay motivo no surge la comunicación. Le continúa el surgimiento de la idea (primer registro semántico) la cual surge instantáneamente, sin un contenido definido y ha de ser llevada a una expresión en cadena. Les siguen las representaciones semánticas que constituyen el nivel más profundo en el paso de la idea a la expresión y representa un sistema de esquemas simultáneos que no operan con palabras sino con elementos ideativos sin formas gramaticales. Aquí el individuo, aun sabiendo sobre lo que quiere hablar, no sabe cómo expresarlo y opera con sentido subjetivo, pues no se tiene la configuración de lo que se quiere decir.

La siguiente etapa es el nivel de las estructuras sintácticas profundas, tiene lugar a través del lenguaje interno, este no es el aspecto interno del lenguaje externo, es una función en sí misma donde se encuentran los símbolos de las unidades léxicas profundas. Permite separar el contenido esencial, en forma de expresiones sintácticas conocidas y sucesivas que no se corresponden con la lógica de la construcción de la estructura externa.

Esta cadena se concibe solo si se crea la base, el esqueleto, de lo que se debe decir, pues sin la predicación no hay comunicación. El esquema de forma predicativa, reducido y acertado proporciona los puntos de apoyo del futuro enunciado desplegado, detallado y se establecen las conexiones sintagmáticas que aparecen primero que las paradigmáticas.

Con posterioridad ocurre el paso a la estructura sintáctica superficial, que

se realiza de forma sucesiva con una estructuración fonológica, léxica, sintáctica y pragmática. El lenguaje realiza su función comunicativa y el sujeto transmite sus ideas a través de un sistema de oraciones estrechamente relacionadas. Le continúa la programación motriz del enunciado y por último, la ejecución de los articulemas.

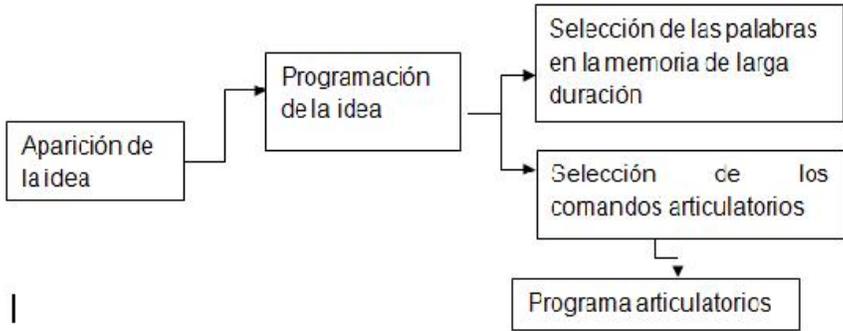


Figura 17. Representación de la generación del enunciado.

Fuente: Chernousova (2015).

La unidad mínima del programa articulatorio es la sílaba. Un ejemplo de ello es que no se habla m-a-m-á, sino ma-má. Desde este punto de vista, la palabra y la oración se toman como una secuencia de sílabas. Si se analiza la comunicación desde el punto de vista de las pausas que tienen lugar al hablar, se observa que hay entre las palabras pausas fonéticas, entre los límites del sintagma y surgen como períodos momentáneos en los cuáles se prepara el siguiente programa articular. El tiempo necesario para la emisión de cada sílaba es igual, excepto en la sílaba acentuada.

De manera general, se plantea que el lenguaje se forma y desarrolla a partir de la interacción social que ocurre desde el primer día del nacimiento de un niño, ya sea con adultos, coetáneos y los objetos del conocimiento. Estas relaciones cotidianas que se dan en el contexto socio familiar son las que favorecen que el procesamiento que ocurre en el cerebro y la activación de las diferentes áreas corticales que actúan con un todo único (sistema funcional verbal), garanticen la calidad de la formación paulatina y la consolidación del lenguaje y la comunicación.

El lenguaje se estructura en tres componentes: léxico, fónico y gramatical. El

componente fonético- fonológico o fónico abarca el conjunto de sonidos del idioma, los fonemas, el niño desarrolla la capacidad de pronunciar y diferenciar correctamente los sonidos en su interacción con el medio.

El componente léxico-semántico del lenguaje corresponde al vocabulario, a la comprensión y el uso de las palabras en dependencia de su significado, incluye el vocabulario pasivo y el activo, el primero abarca las palabras comprendidas, pero no utilizadas en el lenguaje espontáneo, el segundo está formado por un conjunto de palabras utilizadas libremente en el lenguaje. El componente morfosintáctico del lenguaje lo conforma la morfología (las leyes de transformación de las palabras) y la sintaxis (las combinaciones de las palabras en la oración).

La fonética, la gramática y el léxico forman un sistema único: la lengua. Se relacionan e intercondicionan en su desarrollo, mientras mayor sean las limitaciones en la pronunciación de los sonidos, mayores serán las dificultades en adquirir nuevas palabras; mientras más limitado sea el vocabulario, más simples y deficientes serán las estructuras gramaticales utilizadas por el individuo en su lenguaje espontáneo. La comunicación es fuente de la riqueza espiritual y cultural del hombre de forma que constituye uno de los pilares de la transmisión de la cultura y de la formación del propio hombre en tanto ser social.

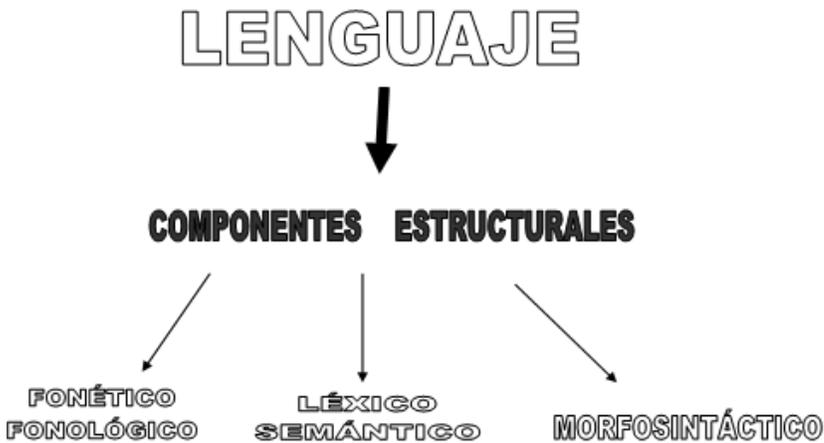


Figura 18. Componentes estructurales del lenguaje.

Fuente: Medina (2018).

De manera general, se puede plantear que el desarrollo del lenguaje en el niño pasa a través de diferentes etapas, desde el lenguaje en condiciones concretas, hasta las formas más abstractas de realización verbal, sin apoyo visual. Diferentes investigaciones psicológicas demuestran que la forma verbal más temprana que aparece en el niño es la que se encuentra en relación directa con la actividad práctica o con la que él visualiza, motivo por el cual tiene lugar la comunicación.

Las distintas formas del lenguaje no aparecen de golpe en el niño, son un producto de un desarrollo paulatino que tiene como manifestación inicial el lenguaje situacional. Estas formas verbales están condicionadas en su desarrollo por las distintas actividades que realiza el niño y por las relaciones que establece con sus semejantes. El lenguaje, por tanto, no es una actividad psíquica más, se encuentra presente en toda la vida psíquica del hombre en estrecha relación con el pensamiento y la actividad cognoscitiva y como regulador de la conducta y la actividad general del hombre.

Los componentes, formas y funciones del lenguaje se forman a partir de la actividad social del hombre y es imposible su surgimiento fuera de este contexto. En su desarrollo un papel significativo le corresponde a la estimulación de los adultos. Así mismo se puede observar cómo su desarrollo transcurre desde las formas menos desarrolladas a las más complejas.

1.7.5. Interpretación

La interpretación es la habilidad de comunicar un mensaje en la lengua hablada. Las habilidades de interpretación son aquellas habilidades adquiridas para poder explicar o declarar un sentido de algo. Por ejemplo: traducir una lengua, concebir la realidad de un modo personal, ejecutar un papel teatral, dar un significado a las palabras, tanto de forma oral como escrita.

Diversos autores han abordado el tema de la interpretación como una de las habilidades de la comprensión textual, entre ellos destacan Valladores (1989); Cassany, et al., (2000); Bazán, Fabiola & Arteaga (2002); Gómez Palomino (2010), entre otros. De manera general estos autores coinciden en el criterio que Pronunciar bien las palabras y hablar de forma coherente y evitar las redundancias depende tanto del emisor como del receptor. Es necesario poner atención a lo que el emisor está diciendo y en caso de no entender se debe preguntar.

Interpretación, del latín *interpretatio*, es la acción y efecto de interpretar. Este

verbo se refiere a explicar o declarar el sentido de algo, traducir de una lengua a otra, expresar o concebir la realidad de un modo personal o ejecutar o representar una obra artística.

Según el criterio de Solorzano (2010), *“interpretar es atribuir significado personal a los datos contenidos en la información recibida. Interpretar implica subhabilidades como razonar, argumentar, deducir, explicar, anticipar”*. La interpretación, por lo tanto, puede ser el proceso que consiste en comprender un determinado hecho y su posterior declamación. Cuando se realiza la traducción de un texto o de un discurso se habla de interpretación ya que el traductor facilita la comprensión.

Interpretar significa desentrañar el verdadero sentido de algo, aunque por lo general quien interpreta, no puede hacerlo en su totalidad de modo objetivo, pone su propia visión o subjetividad en ello, sobre todo en temas ideológicos o artísticos.

Se puede hacer la interpretación de textos, de palabras, de ideas, de acontecimientos de la realidad y puede expresarse a través del lenguaje oral o escrito, por medio de representaciones teatrales, de la música o de la danza. Se considera que es una actividad humana tan antigua como la traducción, existe desde que el género humano tuvo uso de palabra, pues siempre fueron necesarios los intermediarios entre pueblos de culturas e idiomas distintos para facilitar la comunicación a todos los niveles. Con el desarrollo de los intercambios internacionales en todos los aspectos la interpretación ha llegado a ser una profesión que deben desempeñar especialistas para asegurar la transmisión fidedigna de la información entre el orador y el auditorio.

La interpretación es una traducción oral instantánea por oposición a la traducción. Se puede definir como una operación sobre el discurso mediante la cual el intérprete efectúa la trasmisión del sentido del discurso de la lengua original al formularlo en la lengua terminal. Tanto la traducción como la interpretación consisten en una operación de comprensión y de reformulación.

Existen dos clases de interpretación: la interpretación consecutiva y la interpretación simultánea.

La interpretación consecutiva consiste en:

- La audición de un significante lingüístico (el discurso del orador) en lengua original.

- Captación de los conceptos, las ideas de dicho discurso, vehiculado por el significante, olvidando dicho significante inmediatamente después de su audición.
- Formulación de dichos conceptos con los significantes de la lengua terminal, al prescindir para ello de los significantes de la lengua original, es decir, de las palabras que constituyen el “envoltorio” de los conceptos y las ideas expresadas.

En la interpretación consecutiva el intérprete escucha el mensaje de la lengua original, por lo general toma apuntes y lo reproduce en lengua terminal, después de la intervención del orador con todo el significado y en el mismo orden de conceptos. El intérprete debe dar la impresión de que es él quien está pronunciando el discurso. La duración de una interpretación consecutiva puede ser de unos segundos (unas diez palabras) y hasta de quince o veinte minutos. La interpretación consecutiva se utiliza más en reuniones reducidas de carácter técnico o confidencial, en actos públicos como banquetes, visitas oficiales.

La interpretación simultánea consiste en la reformulación instantánea del discurso del orador. En el momento de la percepción de las palabras del orador, es decir, en tres o cuatro segundos escasos se producen asociaciones cognitivas en la memoria inmediata del intérprete, distintas de las que van asociadas directamente a cada palabra y que han aflorado el significado de cada frase.

Como en la interpretación consecutiva, el intérprete no traduce las palabras pronunciadas por el orador, extrae todo el significado del discurso vehiculado por significantes, entonación, gestos y lo expresa en la lengua terminal. Para ello, el intérprete debe realizar un esfuerzo de comprensión y de análisis, a fin de captar el desarrollo del discurso y transmitir, en la lengua terminal, de manera fidedigna, idiomática y espontánea como si él fuera el orador, el sentido del discurso. Se puede afirmar con propiedad en el caso de la interpretación “verba volant” y solo debe permanecer el significado.

Como la interpretación es una operación que se manifiesta en lengua oral en la que la velocidad media se sitúa entre las 100 a 120 palabras por minuto, requiere en el plano lingüístico de la rapidez en la comprensión del mensaje y en su reformulación.

En el plano psicolingüístico demanda de la bipolaridad de la operación de la interpretación (comprensión y reformulación), trae consigo el riesgo de in-

terferencia lingüística. Son necesarias, pues la sincronización correcta entre comprensión y expresión orales; flexibilidad en la articulación verbal; capacidad de discriminación auditiva para la comprensión de mensajes de fonética variada.

En el plano social requiere de la operación de interpretación, se lleva a cabo con oradores de comportamiento verbal heterogéneo y ante auditorios heterogéneos, lo cual puede también alterar en cualquier momento la eficiencia en la transmisión del mensaje. Dicha operación requiere de la objetivación del mensaje y de la situación; de la despersonalización del proceso informativo.

En el plano de la documentación el intérprete debe recabar, antes de la celebración, toda la información necesaria para la comprensión del tema a tratar en la conferencia o reunión en la que va a intervenir.

1.7.6. La argumentación

Argumentar es construir una realidad a través del lenguaje, mediante un proceso, el discurso y un producto, el texto; pero dentro de la variabilidad que el uso de la lengua conlleva. En este marco, la lengua despliega una dimensión argumentativa, ya que su uso tiene un rol intencionado y este existe de acuerdo con las relaciones que se establecen entre los interlocutores. Se entiende que la argumentación está situada en una perspectiva sociolingüística.

El argumento es un término que proviene del latín “argumentum” y es el modo en cómo la persona razona para demostrar o convencer a otra u otras de aquello que afirma o niega. A partir de esto sale lo que se conoce como la teoría de la argumentación que es un estudio interdisciplinario de la manera en cómo se obtienen las conclusiones a través de la lógica. Autores como Duschl (1998); Jorba, Gómez & Prat (2000); Fuentes & Alcaide (2002); Revel Chion, Couló, Erduran, Furman, Iglesia & Adúriz –Bravo (2005); González Nieto (2011); Gutiérrez Ordoñez (2015), entre otros, abordan elementos esenciales sobre la argumentación en situaciones de enseñanza aprendizaje de la lengua española, como parte de la teoría lingüística y otros puentes de vistas.

La argumentación ha sido un tema de interés humano desde la antigüedad, en especial en aquellas áreas del quehacer que tienden a la comunicación social y a la persuasión de las masas. Filósofos de la talla de Aristóteles se ocuparon de ello y escuelas de pensamiento filosófico antiguo se distinguie-

ron entre sí a partir de sus métodos argumentativos y costumbres lógicas.

Un argumento se distingue de una opinión en que esta última no requiere ser apoyada con razones o informaciones pertinentes, un argumento sí. El estudio de las teorías de la argumentación permite discernir los mecanismos lógicos a través de los cuales se obtienen conclusiones a partir de una premisa.

La argumentación es el arte de expresarse verbalmente a favor o en contra de una temática o postura determinada, al emplear para ello ejemplos, razonamientos y proposiciones concretas con el propósito de persuadir o convencer. La argumentación es una expresión oral o escrita de un razonamiento; permite justificar algo para obtener dos posibles finales: persuadir al sujeto para que realice lo deseado o transmitir un contenido verdadero con fundamentos y bases de entendimiento.

La argumentación se basa en el debate y negociación entre las partes involucradas. Es frecuente que las personas usen esta herramienta para proteger sus intereses con un diálogo racional y cada uno defiende sus ideas sin desestimar las de otro. Es muy común ver este tipo de debate en los juicios para aprobar o rechazar la validez de las pruebas o evidencias presentadas contra el acusado. La argumentación estudia las diferentes racionalizaciones hechas por un individuo para justificar decisiones que al inicio pudieron haber sido realizadas de una forma un tanto irracional.

El objetivo principal del argumento es tratar de convencer o persuadir a la persona a quien se expone acerca de la veracidad de lo que se dice, acerca del tema que se discute en un lugar y tiempo dado. Para que esta demostración cumpla con su finalidad debe contar con características esenciales: el argumento debe ser convincente, consistente, sólido y sin contradicciones, para no afectar su credibilidad ni que pueda ser rechazado. Las razones por las cuales se expone un argumento deben ser fundamentadas para poder sustentar una hipótesis o idea y poder justificar lo que se considera verdadero.

Los argumentos deben tener coherencia y deben ser consistentes, sin contradicciones, ya que entonces no serían argumentos. En la antigüedad usar la argumentación era objeto de interés en el arte de hablar y escribir de forma persuasiva. Hoy la argumentación ha tomado un auge importante debido a los medios de comunicación debido al impacto que tiene en la sociedad. Un ejemplo son los discursos publicitarios o de pensamiento político.



Figura 19. Particularidades de la argumentación.

Fuente: Medina (2018).

Un argumento no es nada más la afirmación de algunas opiniones, ni tampoco es una disputa. Son intentos de apoyar opiniones con razones. Una vez que se haya llegado a la conclusión del tema se explica apoyándose en las razones y se defiende mediante argumentos. Para una buena argumentación debe existir un contexto, el cual es la base para convencer al otro de su idea. Además, el contexto determina las convenciones lingüísticas que ambos usan. Cuando el contexto en el que se desarrolla la argumentación, no es común a sus participantes, alguien puede utilizar palabras que resulten molestas o agravantes para los demás.

Una argumentación es un texto que tiene como fin persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto o convencerlo de la falsedad o veracidad de una teoría, para lo cual debe aportar determinadas razones. Aparte de esta intención comunicativa, el texto argumentativo se caracteriza por una organización del contenido que lo define como tal: se presentan opiniones que deben ser defendidas o rechazadas con argumentos y que derivan de forma lógica en una determinada conclusión o tesis.

La argumentación cuenta con cuatro componentes:

- A. Objeto: cualquier temática de tipo controversial, que tenga carácter dudoso o problemático de tratar, puede ser abordado desde diversos puntos de vista y con posiciones diversas en correspondencia con los criterios personales y los sustentos científicos que dan soporte a dicho posicionamiento.
- B. Locutor: encargado de ofrecer el punto de vista, de sustentar la posición con apoyo de la búsqueda realizada y los sustentos encontrados.
- C. Carácter: cuando existe un tema de naturaleza controversial, un tema polémico, que puede ser tratado desde diversas aristas o posturas, confluyen ideas de aprobación o disquisiciones alrededor del tema.
- D. Objetivo: incitar apego, es convencer al interlocutor de la aceptabilidad de una idea o un punto de vista.

Como en todos los textos, cuando se elabora una argumentación hay que tener en cuenta las propiedades textuales de adecuación, coherencia y cohesión:

Adecuación: se debe conocer el contexto comunicativo y el tipo de argumentación, pues no es lo mismo diseñar un anuncio publicitario para la televisión que redactar un texto escrito de opinión sobre un tema determinado, como una tarea de clase. Aunque el objetivo en ambos casos es convencer, los destinatarios y la situación comunicativa son completamente diferentes.

Coherencia: como se ha visto en los textos analizados en unidades anteriores, las ideas planteadas y los argumentos para defenderlas o rechazarlas deben estar con orden lógico, sin contradicciones que puedan dar lugar a ambigüedades o confusión.

Cohesión: en el texto argumentativo se hace más necesario el empleo de conectores y organizadores textuales, se plantean y defienden ideas, en muchas ocasiones contrapuestas o se emplean distintos tipos de argumentos, necesarios para cumplir el objetivo comunicativo de convencer.

Son tres los elementos o partes en las que se divide por lo general una argumentación: la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión, aunque puede ocurrir que esté ausente alguno, la tesis en muchos casos es sustituida por una exposición inicial sobre el tema que se va a tratar. Es importante señalar, por esta razón, que el texto expositivo y argumentativo funcionan conjuntamente en el caso de la argumentación: no se puede defender una idea o situación sin haberlas puesto en conocimiento del receptor.

La tesis es la idea fundamental en torno a la que se reflexiona; puede aparecer al principio o al final del texto y ocupa un párrafo, también al inicio o al final, muchas veces se omite la conclusión por considerarse innecesaria, pues es la tesis la que ocupa su lugar. La tesis debe formularse de forma clara, es el núcleo en torno al cual gira la argumentación que se va a desarrollar.

El cuerpo de la argumentación: a partir del planteamiento de la tesis, en un nuevo párrafo, empieza la argumentación propiamente dicha. Se van ofreciendo argumentos de distintos tipos, ejemplos y serie de recursos que tienen como fin fortalecer la opinión defendida y refutar la contraria.

La refutación o rechazo de las ideas contrarias es de gran importancia, pues en ella puede encontrarse el éxito del objetivo: convencer a los demás.

Debe prestarse atención a los argumentos empleados para rechazar ideas contrarias: ironía, introducción de elementos subjetivos, pero siempre desde el respeto y la tolerancia ante las ideas ajenas, sin caer en el insulto o comentarios despectivos que podrían ofender a alguna persona.

La conclusión: última parte de la argumentación, un buen principio es fundamental, pero un buen final todavía lo es más. La conclusión recoge un razonamiento lógico derivado de la argumentación precedente, debe ser coherente con todo lo anterior, de lo contrario, todo el esfuerzo realizado habrá sido inútil.

Todo argumento constituye un intento por convencer a uno o varios receptores de la veracidad o conveniencia de una conclusión, obtenida a partir de una o de un conjunto de premisas, mediante procesos deductivos o inductivos de orden lógico, racional.

No son argumentos las opiniones, fundadas o infundadas, ni los sentimientos, ni las premoniciones; todo ello puede ser empleado como premisa en un debate, de premisas para posteriores argumentaciones.

Existen tres tipos de discurso argumentativo:

- Demostración: parte de unas premisas en busca de una conclusión, emplean para ello mecanismos deductivos. Es “objetiva”: el hablante no se enuncia a sí mismo, habla de hechos objetivos.
- Argumentación: aborda la tesis a partir de causas y consecuencias, emplea un lenguaje apropiado.

- Descripción: tiende a lo intermedio entre demostración y argumentación, describe la problemática y sienta las bases para el debate.

1.7.7. Construcción de textos

Para adentrarse en los aspectos teóricos relativos a la construcción de textos es necesario estudiar la obra de autores reconocidos del pasado siglo XX como es el caso de Sales Garrido (2003). Esta autora reconoce que *“la lingüística es la ciencia que se ha ocupado de la explicación del origen y desarrollo del lenguaje, del conocimiento de los cambios en la evolución de las palabras y las estructuras gramaticales, o sea, ha estudiado la lengua, su estructura, sus relaciones con el pensamiento y la sociedad, desde la antigüedad hasta los tiempos más cercanos”*. (p. 5)

Esta pedagoga cubana reconoce en su obra que la construcción de textos guarda relación con la lingüística textual y se refiere a un grupo de autores del área latinoamericana y del Caribe, precursores de estudios que avanzan hacia una comprensión más exacta sobre la sintaxis, la semántica y la pragmática. Con ellos se reconocen los estudios desarrollados por Morris, Parra, Bermúdez y Casado Velaverde.

Estos autores penetran en el estudio de la lingüística en sus diferentes perspectivas, establecen puntos de vista y delimitan sus posiciones alrededor de la argumentación que ofrecen la lingüística del texto y la gramática del texto.

De esta forma, Sales Garrido (2003), plantea que de acuerdo con la primera *“el texto representa el nivel individual del lenguaje en cuanto a manifestación concreta del habla en general y de la lengua histórica”* y de acuerdo con la segunda *“representa uno de los varios niveles con que opera la gramática de un idioma, refiriéndose a la lingüística del texto y a su gramática”*.

Un criterio más acabado y generalizador lo ofrece Romeu (1995), cuando afirma que *“el texto es un enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que cumple una determinada función comunicativa (representativa, expresiva, artística) en un contexto determinado, que se produce con una determinada intención comunicativa y una determinada finalidad, que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos más adecuados para lograrlos”*. (p. 56)

La literatura científica consultada y recogida en la bibliografía reconoce que la construcción de textos es la base principal de la escritura de textos en

diferentes estilos funcionales. Se destacan autores como Romeu (1995); San Juan (2011), entre otros, los cuales consideran de manera general que para lograr su producción se requiere de un proceso que sienta las bases para su concreción práctica, se reconoce que debe partir de la preparación para la motivación, la necesidad de comunicación, la búsqueda de información, la organización de las ideas y la autorrevisión.

También se reconoce que es un sistema de sucesivos momentos que se encuentran interrelacionados y orientados a la búsqueda, descubrimiento y organización de ideas, información y recursos constructivos, extraídos de textos modelos y de la vida cotidiana del alumno, con la finalidad de desarrollar las habilidades para la construcción de textos escritos a partir de una situación comunicativa real y concreta, a intercambiar con su texto de forma crítica y darle un sentido textual.

Etapas de la construcción de textos

La literatura especializada reconoce estudios realizados por autores que han dedicado sus investigaciones a la lingüística de anera general y a la producción de textos escritos en particular. Se destacan: Roméu Escobar (1994, 2000); Parodi (2000); Matos Hernández & Hernández (2002); Figueroa (2004); entre otros.

Según el criterio de Figueroa (2004), la producción de textos escritos implica tener conocimiento sobre los siguientes aspectos:

- El asunto o tema sobre el cual se va a escribir.
- Los tipos de textos y su estructura.
- Las características de la audiencia a quien se dirige el texto.
- Los aspectos lingüísticos y gramaticales (corrección, cohesión, coherencia).
- Las características del contexto comunicativo (adecuación).
- Las estrategias para escribir el texto y para la autorregulación del proceso.

Es decir, son aquellas actividades que van más allá de la escritura misma. Tareas previas y posteriores a la producción de textos que permiten una correcta organización del discurso, de la selección de estrategias para planificar, textualizar y revisar lo que se ha escrito.

Planeación:

En esta etapa se considera también el momento de la motivación. Una vez motivado, surge la necesidad y el deseo de comunicar algo, entonces es preciso encontrar el tema sobre el que se va a hablar o escribir.

Aspectos a tener en cuenta en la etapa.

- **Buscar información:** para obtener información sobre algún tema se acude a la biblioteca, se leen diversos documentos. Si la labor se desarrolla en la biblioteca, se consultan los catálogos que en estas existen para la divulgación de documentos. Estos catálogos están organizados por fichas.
- **Fichas catalográficas:** fichas de clasificación y tienen tres formas posibles de localizar un documento: por materia, por título o por autor; además de las fichas de los libros, existen también fichas para un artículo, una revista o un periódico.
- **Fichas bibliográficas:** conjunto de datos que describe e identifica una fuente de información, incluye el autor, título, edición, año de publicación; resume de forma general los aspectos de que trata dicha fuente. Si el libro se localiza en la biblioteca, debe incluir la clasificación en el margen izquierdo, debajo de la descripción de la fuente. Este tipo de ficha ofrece información sobre un documento.
- **Fichas de contenido:** una vez asentados los datos bibliográficos de la fuente que se consulta, se anotan los elementos del contenido que el investigador crea conveniente. Para ello se confecciona la ficha de contenido. Este tipo de ficha es personal. Se usa para tomar notas del contenido de un texto. Pueden ser textuales, parafraseadas o de resumen.
- **Fichas textuales:** se consigna la información tal y como aparece en el documento. Para estas fichas es necesario usar el entrecomillado de manera que sea evidente lo escrito por otra persona. Debe anotarse la página de donde se toma, luego puede usarse en el informe y se necesitan los datos para la referencia.
- **Fichas parafraseadas:** se consigna la información con palabras propias, debe leerse, analizarse y luego recodificar el contenido. Esta recodificación puede hacerse en forma de resumen.
- **Fichas de resumen:** se hace una síntesis del contenido que aborda el texto y se elabora a partir de las ideas esenciales planteadas por el autor.

El resumen se puede hacer en prosa (párrafos) o en forma de cuadro sinóptico o esquema.

- Elaboración del plan: cuando se haya obtenido la información que se necesite para construir el texto, se organizan las ideas y se estructura el guion que las jerarquice y ayude en la puesta en texto o ejecución que es la etapa que le sigue a esta.

Textualización

Una vez organizadas las ideas en el guion, se comienza a hablar o escribir sobre el tema seleccionado. Cada forma de comunicación (oral o escrita) tiene sus propias exigencias, la ortografía incluye la puntuación, en el caso de la escrita, y la entonación y la pronunciación, en el caso de la oral. Se deben presentar las ideas en un orden lógico y para ello es importante la selección del vocabulario y de los medios lingüísticos que sirven para enlazar las ideas de forma que quede manifiesta la coherencia del pensamiento. Por último, todo texto debe tener una introducción, un desarrollo y unas conclusiones.

Autorrevisión

Esta etapa transcurre durante todo el proceso de construcción, pues siempre quien escribe debe darse la oportunidad de autorrevisarse y autocorregirse, si lo considera necesario. Cuando se haya concluido, se hace una revisión de todo el texto y se reelabora completo o por partes, teniendo en cuenta las exigencias de su construcción.

Instrumentación práctica para construir textos:

Planeación

Aspectos:

- Motivación: conocimiento de entrada, situación social comunicativa, intención y finalidad, contexto, participantes, creatividad.
- Búsqueda de información, elaboración del esquema, plan o guion (macroestructura semántica).
- Conocimiento del léxico y de la estructura del texto (superestructura y macroestructura formal). Canal escrito.
- Relectura.

Interrogantes:

¿Deseo escribir? ¿Por qué? ¿Qué necesito decir? ¿A quién? ¿Qué relación tengo con el receptor? ¿Cuál es la intención y la finalidad? ¿Cómo lo quiero decir? ¿Dónde escribo, cuándo?

¿Qué sé sobre el tema? ¿Qué puedo decir de él? ¿Qué más necesito saber? ¿Dónde buscar la información? ¿Qué plan? ¿Qué subtemas abordo? ¿Qué conceptos desarrollo? ¿Qué relación les doy? ¿Necesito ayuda? ¿Qué título?

¿Qué tipo de texto? ¿Sé redactarlo? ¿Qué vocabulario emplear? ¿Qué estilo utilizo? ¿Cómo organizar la información que daré para el receptor? ¿Qué forma elocutiva? ¿Necesito más información?

Textualización

- Aspectos:

Tener en cuenta la situación social comunicativa, la intención y finalidad, el contexto, los participantes. Creatividad.

Exposición de las ideas, progresión temática, coherencia, pertinencia, búsqueda del texto acabado. Creatividad. Utilización del léxico adecuado.

Articulación entre la estructura semántica y la estructura formal (coherencia formal). Empleo de las técnicas retóricas adecuadas, tipología textual, estilo. Texto acabado. Creatividad.

Relectura.

Interrogantes:

¿La intención y finalidad se cumple? ¿Cómo voy a expresarme ante ese receptor y en ese contexto de comunicación? ¿Es sugerente el título? ¿Se adecua el texto al título que escogí?

¿Qué información he logrado escribir sobre el tema? ¿Se adecua lo que he escrito a lo que quiero decir? ¿Ordené las ideas en las oraciones, los párrafos y el texto en general? ¿Es profundo el tratamiento del tema?

¿Cómo denominé la realidad? ¿Cómo prediqué sobre ella? ¿Qué registro? ¿Cómo me identifico en lo que escribo? ¿Original? ¿Qué tipo de texto? ¿Cuáles elementos de cohesión son adecuados? ¿Cómo desarrollé las ideas? ¿A qué estilo responde el texto? ¿Cuántos párrafos? ¿La caligrafía, ortografía y presentación son adecuadas?

¿He expresado lo que quería? ¿Satisface al receptor? ¿Lo tuve presente? ¿Es mejorable esta versión?

Autorrevisión:

- Aspectos:

Valoración de lo hecho, cuando sea considerado el texto definitivo.

Interrogantes:

¿Qué cambios se deben hacer?

¿Se manifiesta la intención?

¿Es coherente el texto?

¿Es creativa la forma de abordar el tema o el estilo?

¿El lenguaje es adecuado?

¿Se puede determinar la introducción, el desarrollo y las conclusiones de mi texto? ¿Cómo?

¿Estoy satisfecho/a con el texto?

¿Cómo he logrado la coherencia?

Valorar la importancia de los cambios para la comunicación.

En resumen, la construcción de textos es una forma de expresión del lenguaje escrito. Este se clasifica en descripción, narración, exposición y argumentación. Cada una cuenta con sus particularidades:

- En la descripción se enfatiza en aquellos rasgos, características y detalles que tipifican el objeto o fenómeno en cuestión.
- En la narración se enfoca en relatar hechos de naturaleza ficticia, imaginarios o reales.
- En la exposición se plantea un tema determinado que debe responder a un orden lógico, se expresan diferentes ideas del autor y debe estar redactado de manera que sea comprendido por el lector al cual va dirigido.
- En la argumentación se defienden ideas, se ofrecen puntos de vista, posiciones, se exponen aquellas ideas que lo sustentan o contrarresta.

- En el diálogo se ofrece la posibilidad de reaccionar ante un punto de vista, pues cuenta con la participación de interlocutores con un enfoque comunicativo.
- En la epístola se trasmite un mensaje con un contenido comunicativo, existe un remitente y un destinatario.



Figura 20. Particularidades de la construcción de textos.

Fuente: Medina (2018).

1.8. El nivel racional de conocimiento. El pensamiento

El hombre alcanza la forma superior y más compleja del conocimiento porque es capaz de reflejar las interrelaciones entre estos objetos y fenómenos, sus cualidades internas y esenciales, el hombre es capaz de descubrir incluso aspectos no perceptibles de manera directa, es capaz de elaborar teorías, conceptos científicos, leyes que rigen los procesos de la realidad, predecir fenómenos naturales y sociales. Todo ello es posible gracias al proceso del pensamiento que en estrecha relación con los procesos ya descritos le permiten conocer más el medio que le rodea.

Altuve (2010), plantea que *“el pensamiento tiene su sede física en el cerebro, y al afirmar que es energía, o como lo manifestaba John Watson “acción”, da origen a un proceso que se transforma en imagen y, posteriormente, en*

palabra cuando se desea evocar el mismo". (p.13) Desde este punto de vista se considera que:

1. Pensar es una habilidad que puede desarrollarse. Para ello se requiere diseñar y aplicar procedimientos dirigidos a ampliar y estimular el uso de la mente, desarrollar estructuras que faciliten el procesamiento de la información y propiciar la práctica sistemática, deliberada, consciente y controlada de los procesos hasta lograr una actuación natural, autorregulada y espontánea.

2. Mediante el desarrollo del pensamiento es posible ampliar, clarificar, organizar o reorganizar la percepción y la experiencia, lograr visiones más claras de los problemas y situaciones, dirigir de forma deliberada la atención, regular el uso de la razón y la emoción, desarrollar sistemas y esquemas para procesar información, desarrollar modelos y estilos propios de procesamiento, aprender en forma autónoma, tratar la novedad, supervisar y mejorar la calidad del pensamiento e interactuar de manera satisfactoria con el ambiente.

3. El pensamiento es un proceso propio de cada persona y está determinado por los ambientes interno y externo que la rodea. Lo anterior lleva a considerar los siguientes aspectos como elementos clave para la formulación de cualquier programa dirigido al desarrollo de las habilidades para pensar: Gran parte del pensamiento ocurre en la etapa de percepción, la manera en cómo las personas ven el mundo que les rodea, está condicionada por sus experiencias previas, sus conocimientos y sus emociones. El pensamiento está determinado por la perspectiva particular de cada persona. El ser humano tiende, en forma natural, a dejarse llevar por sus emociones antes de utilizar la razón para guiar y equilibrar sus pensamientos.

4. El desarrollo del pensamiento y el aprendizaje son integrales. Contemplan la adquisición de los conocimientos y el logro de las facultades, las disposiciones, las actitudes y los valores requeridos por las personas para realizar con éxito gran variedad de actividades y actuar en diversidad de ambientes y circunstancias.

5. La mente se concibe como sistema abierto, activo y modificable; susceptible de ser guiado y estimulado para lograr cambios estructurales y funcionales, capaces de producir efectos sobre el desempeño humano.

6. La persona se concibe como un ente moldeable, capaz de regular su vo-

luntad, de utilizar su independencia intelectual y de hacer el mejor uso de los avances de las ciencias del conocimiento para desarrollar su potencialidad y optimizar su producción intelectual, su capacidad de aprendizaje y su interacción con el ambiente.

El pensamiento cuenta, según el criterio que ofrece Villarini (2006) con tres niveles:

- Pensamiento automático: cuando se hacen las cosas sin pensarlas, sin analizarlas.
- Pensamiento sistemático: cuando se detiene a pensar lo que se va a hacer.
- Pensamiento crítico: cuando se examina al propio pensamiento, es decir, cuando se somete a un proceso de análisis, de reflexión acerca de lo que se va a hacer y cómo se va a hacer.

De acuerdo con Luria (1973), las funciones psíquicas superiores solo pueden existir gracias a la intervención de estructuras altamente diferenciadas, cada una de ellas hace su aporte específico al todo dinámico. Estos sistemas son autorregulados, es decir, el cerebro juzga los resultados de cada acción con relación al plan básico y termina la acción cuando ha completado de forma satisfactoria el programa. Cada forma de actividad consciente es siempre un sistema funcional y tiene lugar a través del trabajo combinado de las tres unidades cerebrales:

- Unidad para regular el tono cortical.
- Unidad para obtener, procesar y almacenar la información.
- Unidad para programar, regular y verificar la actividad.

Se asumen las consideraciones ofrecidas por Serrano (2016), acerca de los fundamentos que articulan de forma coherente e intrínseca al desarrollo del lenguaje en su relación directa con el pensamiento:

Fundamentos psicológicos: mediación en la interacción con el medio circundante, el desarrollo ontogénico del lenguaje, las funciones del lenguaje y la relación lenguaje-pensamiento y demás procesos psíquicos

Fundamentos lingüísticos: al considerar el sistema de medios de expresión, el análisis detallado de sus componentes, las unidades y la organización del lenguaje, el uso que el individuo hace de la lengua.

Fundamentos neuropsicológicos y psicolingüísticos: el substrato cerebral de la actividad psíquica del hombre y el uso de métodos psicológicos para el diagnóstico y el lenguaje como medio cognoscitivo, el desarrollo funcional de la palabra, sus campos semánticos y el mecanismo de formación del enunciado. Fundamentos que aporta la sociología: la actividad práctica y social como base de su formación y desarrollo, la influencia del medio social en la formación de un lenguaje eficiente y el establecimiento de relaciones que facilitan la imitación.

Fundamentos pedagógicos: la generalidad de las leyes del desarrollo y la educación, las categorías de la didáctica, la zona de desarrollo próximo, unidad de influencias y del desarrollo, la enseñanza como guía del desarrollo psíquico y la formación desde la interacción de los sistemas de señales.

Fundamentos axiológicos: el modelo antropológico de la diversidad, la pedagogía centrada en el niño es positiva para todos, las diferencias humanas como norma del desarrollo, el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades del niño, más que este adaptarse a los supuestos predeterminados del proceso educativo. El pensamiento es el proceso psíquico cognoscitivo dirigido a la búsqueda de lo esencial de los objetos y fenómenos de la realidad que contribuye al reflejo mediato y generalizado de la realidad.

Según Liepman (2016), *“pensar implica la transacción y el entrecruzamiento de diferentes formas de comportamiento mental, que nos tomamos la libertad de conceptualizar como razonabilidad, creatividad y cuidado. Cada uno de estos comportamientos es una forma de investigación. Juntos no solo suman sus resultados, sino que los multiplican”*. (p. 45)

La actividad humana enfrenta al hombre con problemas que exigen una solución compleja y trascender al conocimiento superficial, fenoménico y aparente del mundo. El contenido del conocimiento racional, obtenido a través del pensamiento, está formado por significados, conceptos e ideas que se plasman en palabras a través del lenguaje y que tienen un carácter abstracto y generalizador, de ahí la importancia que asume el lenguaje como medio indispensable para la actividad racional.

La relación entre pensamiento y lenguaje es destacada por la psicología materialista-dialéctica al referirse al lenguaje como la envoltura material del pensamiento, sin el cual no hubiera sido posible el desarrollo de este importante proceso cognoscitivo. La relación entre pensamiento y palabra es un proce-

so viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. Así describe Vigotsky (1989), destacado psicólogo soviético de la primera mitad del siglo XX, la relación entre el pensamiento y el lenguaje en el libro de este mismo nombre.

A partir de su relación con el lenguaje, el pensamiento alcanza niveles más complejos en el desarrollo que posibilitan al hombre la solución de problemas, lo cual constituye la tarea más importante de este proceso cognoscitivo. Partiendo de la información obtenida a través del resto de los procesos psíquicos cognoscitivos, el pensamiento permite aprehender los vínculos esenciales, generales y permanentes entre los objetos y fenómenos. El hombre ha podido estudiar fenómenos que solo gracias al razonamiento ha logrado explicar de forma científica, por ejemplo, establecer que es nuestro planeta el que gira alrededor del Sol y no como perceptualmente se observa, el Sol girando alrededor de la Tierra. En general, existe una estrecha relación entre pensamiento-lenguaje, uno acondiciona el desarrollo del otro y lo retroalimenta dialécticamente.

1.8.1. Operaciones racionales

El proceso del pensamiento transcurre a través de una serie de operaciones racionales que el hombre debe dominar de forma adecuada: análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización. Autores como: Concepción (2008); González (2008); Builes (2017); Caballero & Guerra (2018); Builes Roldán & Manrique Tisnés (2018), entre otros, han abordado en sus estudios la formación de dichos procesos.

Un primer acercamiento a las operaciones del pensamiento:

Análisis: segmentación mental, es decir, el pensamiento se fracciona en dos formas, izquierda y derecha. El lado derecho puede pensar todo lo negativo y el izquierdo todo lo positivo.

Síntesis: se aglutina todo lo mental para inmediatamente ser analizado o recordado.

Comparación: instituye similitudes y discrepancias entre los diferentes objetos y fenómenos de la realidad.

Generalización: proceso en el que se instaura lo habitual de un conjunto de

objetos, fenómenos y relaciones.

Abstracción: ejercicio que consiste en descubrir mentalmente ciertos rasgos, por lo general escondidos por la persona, distinguiéndose de rasgos y accesorios esporádicos, principales y desechando de aquellos pensamientos.

El análisis es la división mental del todo en sus partes, o la separación mental de algunas de sus cualidades, características, propiedades. Por el contrario, la síntesis es la unificación, la reunión mental de las partes en el todo o la combinación mental de sus cualidades. La comparación consiste en establecer las semejanzas y diferencias entre los objetos o entre sus cualidades. La abstracción, en separar, aislar un aspecto o cualidad esencial del objeto y obviar las restantes. La generalización es la unificación mental de aquellas cualidades, características, propiedades, que son comunes y esenciales a un grupo o clase de objetos o fenómenos de la realidad.

Durante el proceso de asimilación de los conocimientos el estudiante debe ejecutar mentalmente las operaciones racionales explicadas, sin las cuales no podría comprender el contenido. Por ejemplo, ante un problema de nuevo tipo (matemático, físico, técnico) debe analizar cada uno de los datos que le brinda el problema y los elementos que están presentes (análisis), comprender cómo se relacionan los datos o elementos del problema integralmente (síntesis), puede comparar el problema con otros conocidos, establecer semejanzas y diferencias que lo ayuden a identificar qué tipo de problema es (comparación), para esto último también puede analizar el problema, según el tipo de datos que le ofrecen o según otro criterio útil (abstracción) y por último, puede establecer la posible solución, según el tipo de problema planteado (generalización).

Como resultado de la actividad permanente, la psicología estudia las formas lógicas del pensamiento: los conceptos, juicios y conclusiones. Autores como: Builes Roldán & Manrique Tisnés (2018), Himmel, E. (2018), entre otros, abordan puntos de vistas relacionados con este tópico.

Estos autores coinciden en afirmar que los conceptos son el reflejo de las cualidades generales y esenciales en una categoría o clases de objetos o fenómenos. Por ejemplo, en el concepto de cuadrado, se incluyen aquellas cualidades generales a todos los cuadrados que son esenciales: cuatro lados de igual longitud, que forman cuatro ángulos rectos, cuya superficie es igual a cualquiera de sus lados elevado al cuadrado. Toda figura geométrica

que tenga estas características es un cuadrado, independientemente de sus otras características particulares. Todo concepto se denomina con la palabra, es decir, mediante el lenguaje se materializa el resultado de la actividad pensante que dio lugar a su formación.

Los juicios son aquellos reflejos de las conexiones o relaciones existentes entre los objetos y fenómenos o entre sus cualidades o características. Los juicios se expresan en forma verbal, enuncian la afirmación o la negación de relaciones entre los objetos y fenómenos, ejemplo: los leones amamantan a sus crías. En este caso se afirma una relación existente entre todos los animales de esta especie y su descendencia.

La conclusión es el reflejo de una conexión o relación entre las ideas o juicios, como resultado de la cual, de uno o varios juicios o ideas, se obtiene que otros se deriven del contenido de los iniciales. Estos juicios o ideas iniciales, de las cuales se parte, son llamados premisas de la conclusión.

Diversos autores abordan desde la lógica formal y la investigación, los diferentes tipos de conclusiones. Se destacan entre ellos: Martínez (1999); Biddle, Good & Goodson (2000); Mayer (2002); Amans - Passa (2009); Ojeda Torres (2014); Knudson Ospina (2016), entre otros. Estos autores distinguen dos tipos de conclusiones: inductiva y deductiva.

Conclusión inductiva: se llega a través de un proceso de inducción, es decir, que partiendo de lo particular se llega a lo general. Por ejemplo, luego de que se ha establecido que las vacas, los gatos, los leones, amamantan a sus crías es posible generalizar todos estos hechos particulares, aislados, y concluir: todos los mamíferos amamantan a sus crías.

Conclusión deductiva: se llega a través de una deducción, es decir, partiendo de lo general se llega a lo particular o a lo singular. Por ejemplo, al partir de que todos los mamíferos amamantan a sus crías (premisa I) y de que el antropoide es un mamífero (premisa II) se llega a la conclusión de que los antropoides amamantan a sus crías.

En el proceso docente el estudiante debe asimilar un conjunto de conocimientos que abarca gran cantidad de conceptos científicos y debe expresar juicios y conclusiones acerca de los fenómenos que estudia. Por tanto, es importante que el profesor posea claridad acerca de estas formas lógicas del pensamiento con vistas a lograr que los alumnos dominen los conceptos, juicios y conclusiones correspondientes a su asignatura, lo cual permite el

dominio de los aspectos esenciales y las relaciones de su objeto de estudio.

1.8.2. Niveles de pensamiento

Muchos son los autores que han abordado desde diferentes puntos de vistas los niveles de pensamiento. Sus análisis van desde su génesis hasta cómo estos se desarrollan paulatinamente en la medida que se transita por los diferentes periodos etarios del desarrollo. Se destacan entre otros autores: Dagnino, R., Thomas & Davyt (1996); Cerchiaro Ceballos, Paba Barbosa, Tápia & Sánchez Castellón (2006); Olivares Olivares & Heredia Escorza (2011).

Estos investigadores consideran que no todos los hombres alcanzan igual nivel de conocimiento de la realidad. Hay estudiantes que pueden explicar un fenómeno científico, comprender sus interrelaciones y resolver de forma adecuada cualquier tipo de problema que en relación con ello se les presente. En este caso se evidencia un nivel de pensamiento teórico que refleja el objeto en sus relaciones y regularidades internas a partir de los datos empíricos. En este nivel el sujeto logra explicar sus conocimientos y sale de los límites de lo dado en la experiencia directa, llega a generalizaciones teóricas.

Sin embargo, sucede también que un estudiante logra identificar determinado fenómeno, resolver algunos problemas, pero no puede argumentar sus soluciones, posee menor grado de generalización de las cualidades esenciales que lo caracterizan, en este caso, se manifiesta un nivel de pensamiento empírico al reflejar el objeto como parte de nexos y manifestaciones externas accesibles a la contemplación. El conocimiento empírico constituye un razonamiento que comprueba el hecho o que describe el fenómeno.

Como puede apreciarse en ambos niveles existe una interrelación que se mantiene de forma constante, pues el conocimiento, al funcionar sobre las bases del material empírico, penetra en la esencia de este último, permite explicar y transformar el objeto del conocimiento. Cada sujeto, en consecuencia, tiene peculiaridades que le son inherentes a su personalidad, con rasgos identitarios y diferenciadores de otros semejantes y que particularizan sus procesos cognoscitivos.

Tal como se ha explicado, se presentan diferencias individuales en los procesos psíquicos. Estas diferencias vienen dadas por varias razones, como el predominio en el sujeto de determinados procesos. También existen cualidades individuales que diferencian a las personas: amplitud, profundidad, flexibilidad, independencia, consecutividad y rapidez.

La amplitud se manifiesta en la posibilidad de abarcar un mayor o menor círculo de cuestiones y de pensar de manera acertada y creadora acerca de diferentes problemas de índole práctica o teórica; la profundidad permite penetrar en la esencia de los problemas, descubrir las causas de los fenómenos, no solo los más evidentes y cercanos, sino aquellas causas más lejanas u ocultas, es la capacidad de llegar a lo esencial y establecer nuevas generalizaciones. Es considerada por algunos autores, la cualidad más importante.

La independencia guarda relación con la forma de abordar el conocimiento de la realidad, de manera creadora, original, buscar y encontrar nuevos medios de penetrar en la realidad, de solucionar problemas, de plantear nuevas teorías y explicaciones. En esta cualidad se expresa el carácter creador de la actividad cognoscitiva y está estrechamente unida con la crítica, la capacidad para no dejarse influir por otras vías ya conocidas, de valorar soluciones ajenas y las propias con rigor y exactitud. La actitud crítica en la esfera cognitiva no acepta como cierta la primera solución, sino hasta comprobar su exactitud en la práctica. La independencia y la crítica son premisas indispensables en la actividad creadora e innovadora.

La flexibilidad es la posibilidad de cambiar los medios o vías de solución cuando estos resultan inadecuados. Es saber encontrar nuevos caminos para estudiar un objeto, sin aferrarse a lo dado, sin atenerse al plan mental prefijado, cuando surgen situaciones que modifican las condiciones originales, es decir, la flexibilidad se expresa en saber expresar los cambios que exige un planteamiento nuevo del problema y de la solución de este.

La consecutividad es lograr un orden lógico de los actos de conocimiento cuando se recapacita sobre un problema y se fundamentan y planifican mentalmente vías de solución. Es saber analizar una determinada situación en forma de sistema, sin desviarse, sin saltar aleatoriamente de una idea a otra, se observa un orden determinado.

La rapidez es necesaria siempre que la persona se encuentre ante una situación en que la solución es inaplazable, es decir, aquella que tiene una limitación temporal inmediata, es en este caso cuando esta cualidad puede ponerse de manifiesto, pues exige una solución acertada en un tiempo mínimo. Por supuesto, esta no puede ir en deterioro de las restantes cualidades, por tanto, contar con rapidez en los procesos, no significa en modo alguno recurrir a lo primero que se piense, sin comprobarlo y sin tener en cuenta los datos o aspectos fundamentales para lograr una solución eficaz.

Resulta importante tener en cuenta que estas cualidades son educables, es decir, se desarrollan durante la vida en el transcurso del continuo proceso del conocimiento, en el marco de la actividad del sujeto, pueden ser dirigidas por los educadores de modo tal que logren un desarrollo exitoso.

El pensamiento se relaciona con el resto de los procesos, en especial con la memoria y la imaginación. Los productos de la actividad racional humana son conservados a través del proceso de la memoria, la cual asume un papel significativo tanto para la utilización de los conocimientos a la hora de resolver las situaciones problemáticas que enfrenta el pensamiento, como para almacenar la información que el hombre recibe y debe racionalizar.

Los niveles de pensamiento que caracterizan la actividad racional guardan estrecha relación con algunos tipos de memoria que el hombre utiliza. El nivel más complejo del pensamiento, el teórico, se relaciona de manera directa con la memoria racional o lógica-verbal en su máximo desarrollo, también denominada memoria semántica.

Los procesos cognoscitivos constituyen los procesos de regulación ejecutora que propician las condiciones para la ejecución, por lo que es de vital importancia que el profesor favorezca el desarrollo de la capacidad de observación y autoobservación, la memoria lógica/verbal y el pensamiento teórico en sus estudiantes, lo que serviría de base para el perfeccionamiento del proceso de aprendizaje de manera consciente en los estudiantes. Una vez estudiados los niveles y procesos psíquicos del conocimiento, se comprende la estrecha relación que existe entre ellos. Cada nivel y cada proceso aportan elementos imprescindibles al conocimiento humano.

Según el criterio que ofrece Liedman (2016), sobre la existencia del pensamiento multidimensional, este lo direcciona a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual, entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no. Desde este análisis, el pensamiento crítico forma parte del multidimensionalismo del pensamiento, que lo hace cualitativamente superior y donde se alcanza una mayor madurez en el cerebro humano. Para lograr ello se articula de forma coherente, la relación entre pensamiento crítico, pensamiento creativo y el pensamiento cuidadoso

1.9. La inteligencia

El saber mucho o poco en una materia determinada o área del conocimien-

to, por lo general, se asocia a la inteligencia. Es común escuchar a padres y maestros expresar: aprende rápido porque es inteligente; se esfuerza por aprender, pero no es inteligente. Muchas otras expresiones pueden connotar la esencia del término inteligencia, de su significado, de sus peculiaridades distintivas de cada ser humano, de su comportamiento.

Pero... ¿Qué es la inteligencia?

La inteligencia es un término y un concepto que implica mucha controversia, tanto entre sus estudiosos como entre la gente común. Su historia es considerada reciente, pues se reconoce que aparece en los textos científicos de Sir Francis Galton (1822-1911) y es la psicología, la ciencia que más le ha aportado a su esclarecimiento, aunque no se descartan los aportes realizados desde el punto de vista neurológico al asociarse con la corteza cerebral y el sistema nervioso central.

La inteligencia es la expresión máxima del desarrollo que alcanza el ser humano frente animales como los monos y las ratas. Es la capacidad que tiene el ser humano para la interpretación y percepción de la realidad mediante los distintos sentidos. De manera que los estudios que se realizan a la corteza cerebral y de la complejidad de los procesos que en ella ocurre connotan el nivel de especialización, de las características, de las implicaciones patológicas que pueden aparecer y que afectan a la inteligencia y con ello el proceso de aprendizaje de cualquier ser humano.

La corteza cerebral sirve para establecer asociaciones nuevas, sus conexiones nerviosas permiten considerarlo como un sistema funcional único, interrelacionado entre sí de manera coherente y está ligada al cumplimiento de otras funciones mentales como son la percepción o capacidad de recibir información y la memoria, o capacidad de almacenarla, procesar y almacenar la información y para programar, regular y verificar cualquier actividad. De esta forma, la inteligencia es una propiedad de la mente en la que se relacionan habilidades como las capacidades del pensamiento abstracto, entendimiento, la comunicación, el raciocinio, el aprendizaje, la planificación y la solución de problemas.

La Real Academia Española de la lengua precisa que la inteligencia es la capacidad que se tiene para entender o comprender y poder resolver problemas. La American Psychological Association (APA), considera que *“la inteligencia es la habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse*

eficazmente al entorno, así como el de aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar, de superar obstáculos mediante la reflexión”.

Se reconoce con ello, que cada individuo tiene maneras diferentes y peculiares para procesar una información, para comprenderla y para hacerla suya en correspondencia con sus diferencias individuales, con sus entornos de aprendizaje y características intelectuales, puede variar de una persona a otra.

Desde la década de los años 20 del pasado siglo XX se define conceptualmente el término inteligencia. Telman (1925), la precisa como una capacidad para pensar de forma abstracta; Wechsler (1939), reconoce que la inteligencia es una capacidad, pero la asocia a propósitos concretos y pensamiento racional vinculados con el ambiente y el entorno en que se desarrolla el ser humano.

En 1994, cincuenta y dos investigadores de la Mainstream Science on Intelligence, coinciden en afirmar y definir que la inteligencia, aunque es una capacidad mental, conlleva en el ser humano al desarrollo de habilidades como el razonamiento, planeación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizajes rápidos sobre la base de la experiencia. Coinciden que la inteligencia no implica o no está asociada de forma exclusiva al aprendizaje de los libros, de materias escolares, o sea de habilidades académicas, ni talentos para superar pruebas. Más bien, el concepto se refiere a la capacidad de comprender el entorno.

El concepto anterior guarda relación con la posición que ofrecen Papalia, Wendkos & Duskin (1996), al establecer que la inteligencia tiene que ver con la relación directa entre aquellas capacidades que cada ser humano hereda desde el punto de vista genético y las vivencias, experiencias que adquiere de la interacción con el medio en que se desarrolla y que le permite comprender conceptos concretos, abstractos, interrelacionarlos, aplicarlos y hacerlos suyos en su vida cotidiana en función de resolver los problemas que la vida les depare. Según estudios realizados desde la psicología demuestran que la inteligencia es difícil de medir, pues es un concepto abstracto que se refiere a la capacidad de aprender de la experiencia, resolver problemas y adaptarse a situaciones nuevas.

Otros autores abordan las definiciones sobre inteligencia para precisar y establecer sus puntos de vista, esencias y peculiaridades distintivas:

“Capacidad para pensar y para desarrollar el pensamiento abstracto, como capacidad de aprendizaje, como manipulación, procesamiento, representación de símbolos, como capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, o para solucionar problemas”. (Mayer, citado por O`Conor, 1999, p. 25)

“Aptitud para aprender y como forma de comportarse. El niño inteligente era el que obtenía buenas notas en la escuela”. (Binet, citado por O`Connor, 1999, p. 122)

“Proceso complejo y evolutivo de adaptación al medio, determinado por estructuras psicológicas que se desarrollan en el intercambio entre el niño y su ambiente”. (Piaget 1999, p. 22)

La inteligencia ha significado el nivel o la capacidad cognitiva, la función intelectual simple, la nota esencial del ser humano, el principio espiritual y un ente inmaterial, de acuerdo con esto suelen utilizarse términos como: razón, intelecto, entendimiento, pensamiento, juicio o conocimiento, para referirse con lo que actualmente se conoce como inteligencia (Ponce & Sanmartín, 2010, p.15).

En la búsqueda realizada (literatura especializada) se pudo encontrar otras definiciones, aunque estas no cuentan con precisión las fechas en que fueron defendidas por sus autores, pero por su valor se considera importante sus análisis de manera tal que se pueda establecer puntos de vista al respecto:

Spearman (citado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, 2004), es de este criterio: *“La inteligencia es la facultad de percibir ideas universales, de formar conceptos abstractos y, sobre todo, de percepciones ideales, de juicio y razonamiento”*; Terman (1925), concibe que *“inteligente es quien puede pensar en términos abstractos”*; para Stern (2006), citado por Ratón Gago (2014): *“inteligencia es la capacidad general del individuo para ajustarse a nuevas exigencias, mediante la utilización adecuada del pensamiento; es la capacidad psíquica general de adaptación a nuevas tareas y condiciones”*.

Mientras que para Wechsler (1939), es *“la capacidad global del individuo para actuar con un propósito, para pensar racionalmente y para tratar eficazmente con el ambiente”*; Das, citado por Ratón Gago (2014), la asume como *“la suma total de procesos cognitivos: codificación, planificación (generar planes y estrategias, tomar decisiones,) y activación de la atención”*; para Sternberg (1996), *“la Inteligencia es el autogobierno mental”*.

De manera general, los diferentes autores, con una u otra posición teórica sobre la inteligencia coinciden o tienen puntos de contactos:

- Es una capacidad.
- Guarda estrecha relación con los procesos que ocurren a nivel del pensamiento.
- Permite la asunción de conceptos, de nuevos conocimientos y de su aplicabilidad.

Para Medina (2017), la inteligencia es *“la capacidad que tiene el ser humano para procesar conscientemente su pensamiento, en correspondencia con las demandas, necesidades y exigencias que le imponen el entorno para establecer conceptos, juicios y razonamientos”*.

Existen en la literatura especializada autores que abordan diferentes tipos de inteligencia, entre ellas:

Inteligencias múltiples: con múltiples formas de inteligencia, independientes las unas de las otras. Por ejemplo, una persona puede tener habilidades lingüísticas muy desarrolladas y tener problemas para realizar los cálculos más sencillos. Un futbolista puede tener una elevada “inteligencia corporal cinética”, pero carecer de cualquier talento musical.

Inteligencias comúnmente utilizadas: en la ciencia y en la práctica de los test de CI se distinguen cuatro tipos de inteligencia. Los test de estos cuatro tipos de inteligencia en su conjunto determinan la puntuación de CI. Una persona inteligente tendrá una puntuación más alta en todos los componentes que una persona menos inteligente. Es difícil encontrar personas muy buenas en un componente y muy malas en otro.

Inteligencia verbal: capacidad para comprender, utilizar y aprender el lenguaje. Una comprensión rápida de textos y un vocabulario amplio son indicadores de una inteligencia verbal elevada. Si una persona comete muchos errores lingüísticos, puede ser indicativo de una inteligencia más baja, aunque también se puede deber a una imprecisión.

Inteligencia numérica: los cálculos han sido de manera tradicional el método más usado para medir la inteligencia. Con frecuencia se emplea una combinación de cálculos puros y cálculos lógicos. Asimismo, los problemas aritméticos se pueden expresar en palabras, por lo que influye la inteligencia verbal.

Inteligencia espacial: capacidad de alguien que sepa resolver problemas espaciales complejos es lo que determina la inteligencia espacial. La “rotación mental” de objetos o el descubrimiento de un orden en las formas son tipos de preguntas que se utilizan con mucha frecuencia.

Inteligencia lógica: ser capaz de razonar de forma lógica con frecuencia se considera como la principal habilidad. En las preguntas verbales, numéricas y espaciales se pueden incluir preguntas lógicas o pedir a una persona que extraiga las conclusiones acertadas.

- Inteligencia verbal-lingüística: habilidad para utilizar las palabras con eficacia.
- Inteligencia corporal-cinética: implica la utilización armoniosa del cuerpo.
- Inteligencia musical: capacidad para apreciar la música, recordar melodías, tener sentido del ritmo.
- Inteligencia interpersonal: capacidad para relacionarse y trabajar con otras personas.
- Inteligencia intrapersonal: permite la reflexión sobre uno mismo.
- Inteligencia naturalista: habilidad y sensibilidad para relacionarse con la naturaleza.
- Inteligencia espiritual: capacidad de sentir y reflexionar en torno a los aspectos espirituales de la vida.

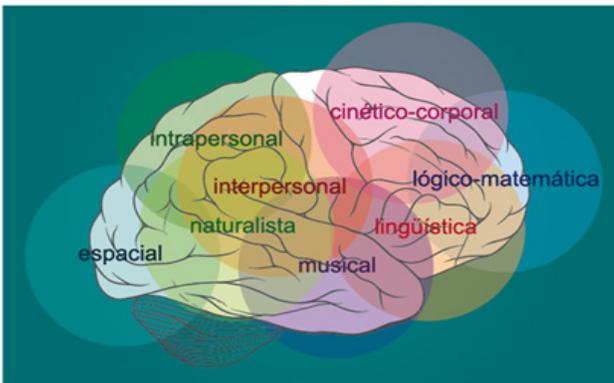


Figura 21. Áreas cerebrales en los distintos tipos de inteligencia.

Fuente: Fundación UNAM (2013).

De acuerdo con el criterio que ofrecen las autoras Ponce Orellana & Sanmartín Espinoza (2010), la inteligencia cuenta con las siguientes funciones:

a) La inteligencia anticipa: permite prever lo que puede o va a ocurrir, evita reaccionar a último momento. El animal no puede representarse, salvo en forma extremadamente rudimentaria, las consecuencias (ley de causa-efecto) de una situación, ya que vive mentalmente solo en el instante presente.

b) La inteligencia construye: la inteligencia es activa; trabaja con los datos de la experiencia, tanto si la actividad es manual como si es intelectual; el ser humano construye estructuras de pensamiento que le permiten avanzar en el conocimiento de la realidad.

c) La inteligencia crea y se vale de símbolos: las palabras, las cifras, los códigos sustituyen a los objetos que representan y son utilizados e interrelacionados por el pensamiento sin necesidad de referencia permanente al mundo real.

d) La inteligencia establece relaciones: entre datos diversos, alejados en el tiempo y en el espacio. La habilidad de hacer comparaciones entre ideas o hechos aparentemente extraños, caracteriza al razonamiento y la invención, así como a la mayoría de los actos considerados inteligentes.

Capítulo II. El pensamiento crítico: fundamentos conceptuales

2.1. Acercamiento al concepto de pensamiento crítico

El concepto pensamiento crítico ha sido analizado desde diferentes puntos de vista. Muchos investigadores interesados en el tema consideran que su abordaje genera en ocasiones polémicas y disquisiciones teóricas por asociarse a fundamentos psicológicos que pueden llegar a ser negativos u opuestos, es decir, emitir un juicio o valoración crítica.

Existen posiciones que las relacionan con el pensamiento de tipo lógico o con aquellas destrezas que se desarrollan y consolidan con el de cursar de los años, sobre todo en etapas superiores de la vida, connotándole al pensamiento crítico a su máxima expresión intelectual.

Marcialles Vivas (2003), sistematiza posiciones y análisis, desde el punto de vista etimológico reconoce que “la etimología de la palabra, “crítico” viene del griego *Kritikós*, que quiere decir “*crítico, que juzga bien, decisivo (de Kríno, juzgar, distinguir)*” (Quintana, 1987). Crítico, específicamente, es definido en el diccionario de Raíces griegas del léxico castellano, científico y médico como “*relativo a la crisis o a la crítica; el que ejerce la crítica*” (Quintana, 1999, p. 431). Tal definición marca un vínculo importante con otra palabra de raíz griega como lo es *Krísis*, definido en el mismo diccionario como “*juicio, decisión (de Kríno, juzgar, distinguir)*” (Quintana, 1999, p. 431). Este vínculo establecido a partir de la etimología de la palabra pone en evidencia la relación existente entre crisis y crítica, sustantivo y adjetivo, lo que hace que indefectiblemente la presencia de uno invoque al otro. En un mundo globalizado en donde los avances de la ciencia, el cambio de valores y la diversidad de maneras de comprender el mundo en todos los órdenes hacen de la crisis una condición constante, la crítica se constituye en una necesidad y en una constante igualmente ineludible.

Por otro lado, la revisión realizada a la literatura científica relacionada con el tema que ocupa, se pudo comprobar que el abordaje explícito del pensamiento crítico tiene su expresión en el año 2006 con el II Congreso Iberoamericano de Pensamiento Crítico, celebrado en Lima, Perú. Este momento fue importante, en tanto marca un despertar de las ciencias a un tema que, aun-

que tratado por diferentes investigadores y en distintos momentos históricos, en el área de Latinoamérica toma su esplendor en la década del 2000 y se orienta a posiciones renovadoras del conocimiento científico.

Así aparecen planteamientos sobresalientes como en el caso de Kurtz (2006), quien propuso un nuevo iluminismo, basado en el pensamiento crítico. Iluminismo que se orienta en las bases de los científicos y filósofos europeos de los siglos XVII y XVIII, en cuanto a la difusión del conocimiento. Otros investigadores como Rábade, Romeo (2009); Saiz & Rivas (2010), expresaron sus puntos de vista, las que permiten que se concluyera con la necesidad de la difusión del pensamiento crítico, tienden a seguir una misma línea, están de acuerdo en que la comunidad académica podría hacer más y debería comprometerse en mayor grado.

En la búsqueda de una aproximación conceptual al término se realiza un estudio de materiales impresos y otros en soporte digital que son recogidos en la bibliografía de este libro y que permitió tomar partido y asumir una posición al respecto. Díaz Barriga (1998), considera que en muchos programas existentes en los sistemas educativos y en los propios objetivos que se trazan los profesores, aparecen afirmaciones relacionadas con disciplinas comunes o pueden estar interrelacionadas. En este sentido pueden aparecer ejemplos con la historia, el civismo, la educación en valores, la formación de alumnos críticos, entre otros.

Sin embargo, no existe claridad ni un consenso entre los propios agentes educativos sobre lo que significa qué es pensar críticamente o cómo desde la pedagogía y desde sus procesos educativos se pueden ofrecer aquellas vías o alternativas que favorezcan el desarrollo de esta habilidad.

Desde el punto de vista de la psicología como ciencia en su accionar directo con el proceso pedagógico, se connota su papel en su vínculo entre la esfera ejecutora e inductora de la personalidad. De esta manera se precisa en ello su relación directa con aquellos aspectos de naturaleza cognitiva y autorregulatorios y demuestra su condición de una habilidad de pensamiento complejo, que por las acciones que lleva implícito de alto nivel, involucra en sí otras habilidades como son las relacionadas con la comprensión, la deducción, la emisión de juicios, entre otras.

Según el criterio que ofrece Díaz Barriga (1998), el pensamiento crítico no debe verse solo como una sumatoria de habilidades que conlleva a la crea-

ción de una envoltura más acabada y superior del pensamiento. Es, por tanto, una capacidad compleja que requiere de un proceso de desarrollo que transcurre con el de cursar de los años y del propio proceso de aprendizaje. Este análisis tiene su punto de partida en el año 1985, con estudios realizados por Furedy, quien logra operacionalizar desde el punto de vista educativo la variable pensamiento crítico.

Desde un trabajo entre investigadores educativos se reconoce en primer lugar que el pensamiento crítico es una habilidad que implica el desarrollo paulatino de aquellas destrezas que guardan relación con capacidades para identificar, ofrecer argumentos, realizar inferencias, tomar partido, evaluar, deducir, generar actitudes críticas frente a ideas, evaluar información para tomar decisiones acertadas en cuanto a su expresión comunicativa del pensamiento, es decir, generar esquemas de pensamiento lógico, a través de la construcción de un nuevo sistema de razonamiento.

Entre los investigadores que se destacan en el estudio y contribución teórica a la ciencia se encuentra Ennis (1996). Según su criterio, el pensamiento crítico es pensamiento racional y reflexivo que tiene el propósito de decidir qué hacer o creer, qué punto de vista adoptar, por lo que se instituye en un proceso cognitivo de naturaleza compleja que se identifica con el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional.

Para Lipman (2016), una persona debe tener pensamiento creativo, independiente y autónomo. Debe ser un pensamiento que responda a las necesidades de innovación y de adaptación que el contexto exige, posibilitando que los conocimientos adquiridos no se anquilosen y pierdan su valor. De ahí que deba cumplir dos condiciones esenciales: ser sensible al contexto y ser autocorrector. De esta forma, reconoce que para tener un pensamiento crítico tiene que ocurrir:

- Una relación entre juicios-razonamientos y PC: todo juicio tiene por origen un razonamiento y todos los razonamientos dan por fruto un juicio.
- Establecer criterios: razones que tienen por función establecer la objetividad de los juicios.
- Poseer un pensamiento autocorrectivo: corregir la forma de pensar al detectar debilidades.

- Ser sensible al contexto.
- Manifestar las habilidades cognitivas: de búsqueda, de razonamiento, de organización, de transmisión.

De esta forma el pensamiento crítico permite que uno se libre de uno mismo el esfuerzo por saber cómo y hasta qué punto podría ser posible pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce, y continúa, se trata de aprender hasta qué punto el esfuerzo de pensar la propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio, para así permitirle pensar de manera diferente.

Villarini (2006), sostiene que *“el pensamiento crítico supone un nivel más elevado o comprensivo de reflexión; es auto reflexión o autoconciencia: Es el pensamiento que se vuelve sobre sí mismo para examinarse en su coherencia, fundamentación o sustantividad, origen contextual e intereses y valores a los que sirve”*. (p.2)

Hablar de pensamiento en general y de pensamiento crítico en particular no se refiere únicamente a procesos cognitivos. De acuerdo con Villarini (2006), el pensamiento se organiza sistemáticamente al momento de procesar información y construir conocimiento. Esto se verifica gracias a que dicho sistema intelectual comprende tres subsistemas: el de representaciones o codificación, el de operaciones o destrezas intelectuales y el de actitudes.

También está comprobado que el pensamiento crítico es una actividad preconcebida, reflexiva; es capaz de ofrecer aquellos análisis que son necesarios sobre la base de los resultados obtenidos de su propia reflexión. Es por ello que se dirige hacia la acción, a lo praxológico, tomando como punto de partida la resolución de problemas y el vínculo con otras personas, a partir de la comprensión de las esencias que se generan de los problemas y de sus posibles soluciones.

Según el criterio de un grupo de docentes investigadores del proyecto Propiciando el éxito escolar, en Costa Rica (2006), *“el pensamiento crítico implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que se tiene. Tiene como función principal decidir si el significado escogido es el cierto y se acepta esa práctica”*. (p. 7)

Según el punto de vista que ofrece Altuve (2010), el pensamiento genera propósitos, plantea preguntas, usa información, utiliza conceptos, hace inferencias, formula suposiciones, genera implicaciones, incorpora un punto de

vista. Estas estructuras están supeditadas entre sí.

Por otro lado, la evaluación sistemática de la toda la información obtenida y aquellos conocimientos previos son los que propician los argumentos necesarios y suficientes encaminados a la toma de decisiones del quehacer diario del ser humano y de las actividades cotidianas que este desarrolla en correspondencia con sus actitudes, comportamientos, conductas y acciones. El pensamiento crítico cuenta con habilidades de naturaleza cognitiva y otras relacionadas con una vertiente afectiva. Por otro lado, el logro de un pensamiento crítico se requiere de las competencias cognitivas o disposiciones, contar con aquellas competencias metacognitivas, o sea, no solo es tener el conocimiento, hacerlo suyo, sino también aplicarlos, (pensar sobre lo que se piensa), lo que inevitablemente tiene su incidencia directa en el proceso de enseñanza.

Generar pensamiento crítico y creativo según las posiciones de autores costarricenses del proyecto Propiciando el éxito escolar (2006), *“requiere en primera instancia conocer las creencias que poseen los alumnos sobre determinados conocimientos, tomar en cuenta que la mayor parte de los conocimientos adquiridos por los estudiantes son producto de las interacciones sociales y culturales en que los estudiantes se han desenvuelto. Dichos conocimientos se han interiorizado de manera errónea, por ello es necesario el análisis de las creencias con el afán de modificarlas y que se instauren en la mente de una manera más cualitativa”*. (p.7)

Otra de las posiciones renovadoras encontradas en la literatura especializada es la que ofrece Facione (2007), quien considera que el pensamiento crítico *“es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriosológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El pensamiento crítico es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, que permite auto rectificar”*. (p.21)

Este propio autor reconoce en el pensamiento crítico el modo de pensar que puede estar relacionado con cualquier tema, contenido o problema y que se orienta al perfeccionamiento de un pensamiento inicial. Desde esta posición se reconoce que el pensamiento crítico no surge de manera espontánea, es

autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido. Es por ello que implica someterse a proceso de autoevaluación sistemático en correspondencia con estándares e indicadores de excelencia y dominio consciente de su uso, que se ajusten a las variables y parámetros establecidos para ello.

Saiz & Rivas (2011), desarrollan una explicación al concepto, afirman que es un *“proceso de búsqueda de conocimiento, a través de habilidades de razonamiento, de solución de problemas y de toma de decisiones, que permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados”* y a la vez, se declara que es un tipo de pensamiento *“de orden superior, y como tal, no es automático, sino que requiere autodeterminación, reflexión, esfuerzo, autocontrol y meta-cognición”*.

El desarrollo del pensamiento crítico conlleva al sujeto a ir sistematizando aquellas habilidades que como las destrezas se concientizan, se internalizan y se convierten luego en capacidades que se aplican a la vida cotidiana, en la práctica social. De esta manera Facione (2007), considera que el pensamiento crítico implica que el sujeto desarrolle destrezas: análisis, inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación; da mucho énfasis a la autorregulación como el proceso más importante, lo que significa elevar el pensamiento a otro nivel superior, pero este ‘otro nivel’ no lo captura completamente porque lo que hace la autorregulación es mirar todas las dimensiones del pensamiento crítico hacia atrás y volver a revisarlas.

De acuerdo con Campos (2007), los rasgos que tipifican al pensamiento crítico son:

- Racionalidad: uso de razón basada en evidencias.
- Autoconciencia: reconocimiento de premisas, prejuicios, sesgos y puntos de vista.
- Honestidad: reconocimiento de impulsos emocionales, motivos egoístas, propósitos tendenciosos.
- Mente abierta: evalúa diversos puntos de vista, acepta alternativas, pero a la luz de la evidencia.
- Disciplina: es preciso, meticuloso, comprensivo y exhaustivo, resiste la manipulación y reclamos irracionales y evita juicios apresurados.
- Juicio: reconoce la relevancia y/o mérito de premisas y perspectivas alternativas y la extensión y peso de la evidencia.

El pensamiento crítico es analizado desde una perspectiva procedimental, se coincide con Creamer (2011), en que *“el pensamiento intelectualmente disciplinado está dirigido a conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información recabada a partir de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación. Este tipo de pensamiento es un procedimiento que da valor racional a las creencias y emociones”*. (p. 15)

A la vez, el pensamiento crítico puede considerarse desde la integración holística de varios factores, de ahí que Agredo Totar & Burbano Mulcúe (2012), afirman que *“el pensamiento crítico es una forma de razonamiento profundamente reflexivo, en el cual se integran múltiples factores de análisis, percepciones, razonamientos, que afectan la forma de actuar en la vida cotidiana; el pensamiento crítico mejora las expectativas de vida del sujeto debido a que el pensamiento crítico es un proceso racional e intersubjetivo, el cual es afectado por distintos factores sociales, culturales, educativos, psicológicos que inciden en el sujeto en la toma de decisiones”*. (p.10)

La lógica con que se van creando las pautas para un pensamiento crítico guarda estrecha relación con el propio desarrollo y las habilidades lingüísticas y al adentrarse en su análisis conlleva una mirada desde el prisma de la estrecha relación entre pensamiento-lenguaje. Por ello Patiño (2014), precisa que *“pensar críticamente implica arriesgarse a cuestionar lo que creíamos seguro y enfrascarse en la búsqueda de nuevas fuentes de información para abordar una problemática, para lo cual también se deben manejar categorías de análisis más allá de las ofrecidas por el sentido común. Implica apropiarse de un lenguaje que permita un entendimiento más profundo de los fenómenos estudiados. Por eso gran parte del trabajo de reflexión crítica en la universidad tiene que ver con la lectura de textos de autores que proporcionan estas categorías analíticas”*. (p.7)

El pensamiento crítico es en general un proceso paulatino de búsqueda de conocimiento, a través del análisis, evaluación y mejoramiento de aquellas ideas que, apoyadas en las habilidades de razonamiento, de solución de problemas y de toma de decisiones, permiten lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados y adoptar posiciones críticas personales que generalicen conclusiones basadas en la evidencia en función de solucionar problemas de la vida cotidiana.

Investigaciones realizadas en el año 2015 en Colombia sobre la influencia de los procesos educativos en el desarrollo del pensamiento crítico en los

estudiantes se reconoce, según el criterio que ofrecen Tamayo, et al. (2015), *“las investigaciones realizadas alrededor del pensamiento científico en niños (Spelke, 1991; Puche, 2000) han demostrado que desde que nacen poseen destrezas cognitivas que los hacen sensibles a ciertas propiedades de los objetos, así como a ciertas reglas físicas que los rigen (Spelke, 1991), y que facilitan posteriormente su desempeño en contextos naturales o en los contextos educativos formales. Algunas de estas destrezas se relacionan con el comportamiento inferencial, perceptivo y la capacidad de transformar estímulos en formas más familiares (Kagan, 1972, citado por Puche, 2000), situación que promueve la discusión alrededor de la tendencia en la cual se asume que la inteligencia inicia con el desarrollo de procesos perceptivos”*. (p. 88)

Mucho se ha escrito en este sentido y se pueden encontrar análisis que indican hacia dónde la pedagogía y didáctica de manera particular deben orientar sus esfuerzos y sus teorías y procederes metodológicos, con un abordaje más filosófico, con un sustento científicamente argumentado. De esta manera Medina (2017), comparte el criterio de que *“en los albores del pensamiento occidental se aprecia un sesgo en la interpretación del juicio o facultad humana de razón, a mi entender debido a las posibilidades didácticas que ofrecía a filósofos y eruditos, su estudio por separado, primeramente: el juicio de razón es en sí, el juicio lógico: el logos, es la medida humana también juicio de razón pensante o (inteligencia) para la interpretación de la naturaleza, para representárnosla (convertida en cultura), nutre la existencia racionalmente a partir de ideas abstractas que explican los fenómenos y los consagran significativamente en la medida de su utilidad; debo señalar, por supuesto, el carácter históricamente cambiante de los juicios humanos”*. (p.3)

En resumen, todas las definiciones asocian dos categorías: pensamiento crítico y racionalidad, coincidiendo en el criterio que es: dominio de ideas, revisión de ideas, puntos de vista, evaluación y toma de posiciones, procesamiento y comunicación mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico), implica pensar por sí mismo a partir del desarrollo de habilidades como de disposiciones, de conocimiento relevante y competencias metacognitivas. En términos generales, el pensamiento crítico tiene que ver con la capacidad para razonar eficientemente, hacer juicios y tomar decisiones así como para resolver problemas.

A partir de lo anterior, se hace necesario precisar, cuáles son a grandes rasgos las peculiaridades que distinguen a un pensador crítico. Desde el punto

de vista de los autores costarricenses y de los resultados que estos obtuvieron como parte del proyecto de investigación llevado a cabo, para lograr el desarrollo del pensamiento crítico se requiere la formación de capacidades intelectuales que sientan las bases para su posterior desarrollo: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición.

Una vez que se desarrollen en el estudiante estas capacidades intelectuales se puede lograr que este sea:

Inquisitivo, bien informado, de raciocinio confiable, de mente abierta, flexible, evalúa con justicia, honesto en reconocer sus prejuicios, prudente al emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro respecto a los problemas, ordenado en materias complejas, razonable a la selección de criterios enfocados en investigar y persistente (Medina 2017, p.8).

Corresponde a los docentes desarrollar paulatinamente los diferentes procesos del pensamiento, mediante la instrucción y la educación, lo que significa el ajuste de los procedimientos metodológicos utilizados en cada clase a las formas y modos de aprendizaje que cada estudiante tiene. Es enseñarles a argumentar, a partir del análisis y toma de posiciones con un fundamento sólido, mediante el cual puedan convencer y aplicarlo en su quehacer cotidiano.

2.2. Características cognitivas del pensamiento crítico

La verdadera educación debe desarrollar habilidades cognitivas del pensamiento crítico, es lamentable que siempre haya triunfado la educación memorística, que no admite competidor en los sistemas educativos; al conceptualizar al pensamiento crítico, es un pensamiento reflexivo y razonable, que se centra en que la persona pueda decidir lo que cree y en lo que hace con libertad. Es reflexivo porque analiza resultados, situaciones del propio sujeto o de otros. Es razonable porque predomina la razón sobre otras dimensiones de pensamiento. Mediante el pensamiento crítico se analizan las situaciones, la información, los argumentos para llegar a la verdad de las cosas y para llegar a conclusiones razonables sobre la base de criterios y evidencias.

El pensamiento crítico interpreta para comprender y expresar; destaca lo más importante con datos, juicios y expresiones; analiza para reconocer las intenciones reales o ficticias de conceptos, ideas; describe y reconoce las ideas subliminales o propósitos ocultos de algún texto, argumento, noticia; el

razonamiento lógico-crítico analiza las actividades cotidianas realizadas sin reflexión.

El pensamiento reflexivo consiste en lo esencial en el intento de resolver un problema, por tanto, está dirigido hacia un objetivo, la solución del problema que puso a pensar; el pensar es un proceso mental que requiere expresar en frase completa para la expresión de la razón plena; razonar es cuando se conectan diversas informaciones y se extraen conclusiones.

El razonamiento lógico-crítico consiste en clasificar cada caso particular de algo dado, como un ejemplo de uno de dos extremos, cuando en realidad existe una amplia gama de probabilidades intermedias; frecuentemente los argumentos están hechos para despertar emociones en el lector o en el que escucha, así se trata de convencerlo en lugar de hacerlo con conclusiones basadas en buenas razones; luego se valora la credibilidad del autor, orador, o medio de comunicación y se comparan fortalezas y debilidades de las fuentes, armándose de evidencias para determinar el grado de credibilidad que posee; el pensamiento crítico infiere en identificar los puntos importantes, destacando, evaluando para llegar a conclusiones razonables que expliquen en forma clara, concisa, reflexiva y coherente.

En esta misma lógica se plantea que es la forma en que el razonamiento se presenta como argumento y también la metacognición, llamada autorregulación que es una habilidad del conocimiento que permite a los buenos pensadores críticos, que se examinen y se hagan una autocorrección.

Laskey & Gibson (1987), citados por Guzmán & Sánchez (2006), y sistematizados por Tamayo, et al. (2015), plantean que el pensamiento crítico hace referencia a un complejo conjunto de actividades cognitivas que actúan conjuntamente, como la resolución de problemas, pensamiento lógico, percepción de ideas, análisis, evaluación y toma de decisiones. Los autores ven la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico a través del planteamiento de diferentes tipos de preguntas en el aula que potencien el desarrollo de habilidades del pensamiento de alto orden como interpretar, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar y resolver problemas.

Según el criterio de Gunstone & Mitchell (1998), sistematizados y citados por Tamayo, et al. (2015), *“el estudio de la metacognición aborda tres aspectos generales: conocimiento, conciencia y control sobre los propios procesos de pensamiento”*.

Tamayo, et al. (2015), afirman que *“un estudiante que conozca en forma adecuada sus procesos cognitivos puede “hablar” o “reflexionar” sobre sus procesos de pensamiento propios y/o de los demás, en tal sentido, este tipo de conocimiento se constituye central en la formación de pensamiento crítico”*. (p.45)

El análisis anterior hace reflexionar en la importancia que reviste en los sistemas educativos el trabajo intencionado hacia el desarrollo de las diferentes habilidades que sientan bases para el desarrollo del pensamiento crítico. Según el criterio que ofrece Brookfield (1987), sistematizado y citado por Guzmán Silva & Sánchez Escobedo (2006), *“las habilidades de pensamiento crítico son vitales para llegar a ser una persona plenamente desarrollada”*.

Así mismo comparten el criterio de Laskey & Gibson (1997), de que el pensamiento crítico, como proceso complejo, requiere la delimitación de una compilación de acciones y tareas cognitivas que operan de forma conjunta y que contienen destrezas y prácticas de naturaleza cognitivas como: resolución de problemas, pensamiento lógico, perspectiva y percepción de ideas; análisis, evaluación y toma de decisiones. Estos autores sostienen la postura de que los docentes en su quehacer didáctico deberían emplear durante sus clases interrogantes dirigidas, con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes.

El desarrollo del pensamiento crítico desde el punto de visto didáctico conlleva la realización de procederes metodológicos por parte de los docentes de manera que satisfaga tales propósitos.

De esta manera, Laskey & Gibson (1997), proponen para ello:

- a) Preguntas literales para recordar información básica.
- b) Preguntas de traducción que haga que los estudiantes expresen la información de manera diferente.
- c) Preguntas de interpretación que permitan que los estudiantes encuentren relaciones entre hechos, valores y generalizaciones.
- d) Preguntas de aplicación para que transfieran ideas o conceptos a otros materiales.
- e) Preguntas de análisis que permitan a los estudiantes identificar pasos lógicos en los procesos de pensamientos y cómo llegar a conclusiones.

f) Preguntas de síntesis que integren toda la información y se utilice para la creación de una nueva idea.

g) Preguntas de evaluación que les permita llegar a juzgar un valor.

Santiuste, et al. (2001), citado por Marciales Vivas (2003), confieren una parte a las deducciones dentro de lo que nombran los procesos cognitivos del pensamiento crítico.

A la vez, Marciales Vivas (2003), aborda cinco procesos:

- **Analizar:** identificar las partes o componentes de un objeto y revelar sus relaciones. Conlleva a precisar un criterio o una intención para realizar el análisis, reconocer las disímiles fracciones o elementos, identificar las relaciones entre estas, identificar el principio integrador o regulador.
- **Inferir:** lograr una indagación a partir de las reseñas utilizables, descifrando, traduciendo, extrapolando. Implica instituir una intención, examinar la información disponible, relacionar la información con otras sapiencias, descifrar los datos, examinar imaginarios, marcar causas y efectos, hacer generalidades y augurios.
- **Razonar:** alcanzar evidentemente, deductivamente e inductivamente, una terminación o propuesta a partir de otras premisas o proposiciones. Implica establecer una intención, identificar y analizar las premisas, proceder con lógica en una generalización y analizar la relación entre las premisas y la conclusión.
- **Solucionar inconvenientes:** superar los obstáculos y vencer los conflictos que dificultan lograr un objetivo determinado. Implica instaurar un propósito, identificar un problema; analizar el problema, punto de partida, objetivo, dificultades, recursos; formular vías o alternativas de solución, evaluar posibles alternativas y elegir y actuar evaluando procesos y resultados.
- **Tomar decisiones:** elegir un plan de acción para alcanzar un objetivo. Implica identificar objetivos, identificar alternativas, analizar y evaluar alternativas, teniendo en cuenta valores, limitaciones, recursos, consecuencias y costos, evaluar y jerarquizar alternativas según criterios, seleccionar la alternativa y ponerla en práctica y evaluar procesos y resultados.

2.3. Enfoque cognitivo del pensamiento crítico

El pensador crítico requiere del desarrollo de una serie de habilidades que permite resolver problemas en el contexto donde se desenvuelve. Autores

como Saiz & Rivas (2008), consideran que es la actividad problemática positiva y constituye un proceso y no un procedimiento. Por otro lado, analizan que este tipo de pensamiento varían de acuerdo con el contexto en el cual ocurren y puede desencadenarse a partir de la existencia de determinados eventos tanto positivos como negativos.

Existen en la psicología cognitiva diferentes puntos de vistas y concepciones acerca del aprendizaje. Es por ello que este se analiza desde diversos enfoques. Es concebido como un proceso de adquisición, reestructuración y cambio de las estrategias. Requiere procesos más complejos y de la utilización de herramientas superiores. Los enfoques cognitivos asumen que una persona es alguien que sabe, que tiene comprensión y capacidad para resolver problemas desde una perspectiva diferente.

Enfoque cognitivo transita por diversas fases como son la adquisición, la retención, la ejecución y la consecuencia.

Comprender requiere pensar, desde el interior mediante el establecimiento de relaciones, asociaciones que ya se tiene. La esencia de la adquisición del conocimiento consiste en el poder generalizar determinados aprendizajes relacionados.

2.3.1. Procesos mentales: análisis y síntesis

El concepto de análisis se refiere a un proceso mental o actividad que sirve para el estudio de problemas o realidades complejas. Analizar es un proceso de pensamiento, implica la división de objetos, situaciones o ideas en las partes que los constituyen. Esta división es un proceso sistemático y organizado.

Los diferentes tipos de análisis generan diferentes tipos de elementos o partes. Por ejemplo, podría considerarse analizar las partes, las cualidades, los usos, los materiales, sus estructuras. Los tipos de análisis serán siempre variables que determinan el tipo de descomposición (criterio de análisis). Cada individuo puede introducir su tipo de análisis en función del objetivo y del tipo de análisis que requiera.

Mejía (2015) considera que el análisis es el proceso que facilita descomponer el todo en sus partes a fin de clarificar la información desde el punto de vista de su organización, estructura y contenido, es decir, es la separación de las partes de esas realidades hasta llegar a conocer sus elementos funda-

mentales y las relaciones que existen entre ellos para su propósito.

Para definir el análisis y la síntesis se puede resumir que es reconocer y describir los elementos constitutivos de una realidad y proceder a organizar la información significativa, según criterios preestablecidos, adecuados a un propósito.

Mejía (2015), afirma que el análisis proporciona elementos de juicio, conocimientos, información significativa y argumentos. Desde esta perspectiva, para su concreción conlleva a delimitar acciones particulares para ello, por ejemplo, para lograr el análisis, según Mejía (2015), hay que:

- Examinar la información en sus partes.
- Elementos - identificar las partes.
- Relaciones - identificar las relaciones
- Principios organizadores -identificar la forma en que están identificadas las partes.

Existen herramientas que facilitan el análisis de una situación, de un problema o de una lectura, como:

1. Señalar las ideas más importantes.
2. Comparar ideas.
3. Identificar puntos de controversia.
4. Identificar relaciones.
5. Buscar palabras clave.
6. Señalar distintos aspectos del tema que se han considerado.
7. Revisar datos, esquemas, figuras, conceptos.

El proceso de análisis permite comprender algo al examinar cada una de sus partes, se trata de entender la situación, el objeto o las personas de acuerdo con sus partes o aspectos más importantes. Por ejemplo, cuando se analiza una película, la persona se detiene a pensar en la trama, en los personajes, en la historia, en el final. Cuando se analiza a una persona, se detiene en cualidades físicas, en sus aptitudes, en su carisma; cuando se pide que se analice una lectura, se detiene a identificar las ideas principales del texto.

Analizar permite entender y explicar las cosas.

La síntesis, por otro lado, se refiere a la constitución de un todo por reunión de sus partes o elementos. Esta cimentación se puede realizar uniendo las partes, agrupándolas u organizándolas de diversas maneras.

De acuerdo con el criterio que ofrece Mejía (2015), *“el análisis es una operación intelectual que separa las partes que componen un todo y la síntesis reúne las partes del todo y las convierte de nuevo en una unidad”*.

Asume, además Mejía (2015) que la síntesis es la *“capacidad de integrar las partes o elementos de una información de manera que se elabore una nueva comunicación. Es la combinación de ideas y conceptos que da lugar a la creatividad del individuo al este desarrollar un plan, un modelo, una hipótesis, una propuesta o un conjunto de relaciones que le pueda servir para encontrar la solución de un problema”*. (p.25)

La capacidad de análisis y síntesis, tiene un carácter genérico y está relacionada con varias competencias (pensamiento crítico, resolución de problemas, organización y planificación o toma de decisiones, por poner algunos ejemplos).

Los procesos de análisis y síntesis dependen en gran medida de tres elementos:

1. La información y conocimientos previos que posee el individuo o grupo que llevará a cabo la tarea
2. Su habilidad en la percepción del detalle y de relaciones novedosas entre elementos propios de la realidad objeto de estudio y de otros ajenos a ella.
3. Los objetivos del estudio, que ayudarán a establecer criterios para seleccionar la información relevante y organizarla en la construcción de la síntesis.

Mejía (2015), considera que la síntesis es *“integrar las partes en un todo, elaborar una sola comunicación, elaborar un plan o un conjunto de operaciones. Deducir un conjunto de relaciones abstractas”*. Afirma que: Análisis y síntesis son opuestos entre sí, el final del análisis marca el inicio de la síntesis. Los dos procesos se encuentran reunidos en el estudio de realidades o problemas complejos.

- Los procesos de análisis y síntesis son utilizados por lo tanto por el método científico para construir nuevos conocimientos y teorías.
- El análisis y la síntesis están relacionados con el pensamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas, la organización y planificación, la toma de decisiones.
- Todo conocimiento científico es la síntesis de muchos otros conocimientos anteriores, todos estos conocimientos previamente han sido analizados para poder incorporarlos en un nuevo todo que constituye el nuevo conocimiento.

Los procesos de análisis y síntesis dependen en gran medida de tres elementos:

1. La información y conocimientos previos que posee el individuo o grupo que llevará a cabo la tarea.
2. Su habilidad en la percepción del detalle y las relaciones entre elementos propios de la realidad objeto de estudio y de otros ajenos a ella.
3. Los objetivos del estudio o lectura, que ayudarán a establecer criterios para seleccionar la información relevante y organizarla en la construcción de la síntesis.

Entre las herramientas que permiten la síntesis, se encuentran las siguientes:

1. El subrayado.
2. El resumen.
3. Esquemas.
4. Cuadro comparativo.
5. Mapas conceptuales.
6. Fichas de resumen.
7. Mapas mentales.
8. Glosarios de términos.
9. Fórmulas científicas.

10. Cuadro sinóptico.

Este proceso es complementario al análisis ya que consiste en integrar todos los aspectos analizados y realizar una conclusión, resumen u opinión personal a partir de los elementos examinados anteriormente. Por ejemplo: después de analizar una película se genera una conclusión personal, quizá si gustó, si el final fue adecuado para la historia, si la película fue buena o no.

2.3.2. El pensamiento inductivo y deductivo

El inductivo y el deductivo son dos métodos de razonamiento diferentes, que además son muy aplicados tanto en Filosofía como en casi todas las investigaciones científicas. Estos métodos forman parte del pensamiento lógico y de los procesos analíticos, pero son completamente diferentes el uno del otro y se emplean en dependencia de las necesidades del investigador.

Por ello, se considera que el razonamiento es una facultad que posee el ser humano, que le permite la resolución de las diferentes problemáticas que enfrenta en la vida diaria, a la vez le ofrece la posibilidad de sacar sus propias conclusiones, lograr aprendizajes conscientes sobre determinados hechos y delimitar las conexiones causa-efecto. Es decir, son el conjunto de actividades mentales que consiste en la conexión de ideas de acuerdo con ciertas reglas y que dan apoyo o justifican una idea.

Según Contreras (1992), el razonamiento no es más que el conjunto de proposiciones que se encuentran relacionadas de tal forma que la proposición final denominada conclusión se deriva de la o las proposiciones iniciales llamadas premisas, obteniéndose un conocimiento nuevo que rebasa al expresado en las premisas. Para Napolitano (1989), es el acto mediante el cual se progresa en el conocimiento con la ayuda de lo que ya se conoce. Las proposiciones que predicen de lo que ya se conoce se denominan premisas y el conocimiento que se infiere de ellas sería la conclusión. Otros puntos de vista los ofrecen Muñoz & Arnaz, (1999), quienes consideran que el razonamiento es un proceso que permite arribar a supuestas verdaderas que se instituyen en conclusiones, las que tienen su génesis o fundamentos en premisas, como punto de partida para obtener un resultado conclusivo.

Existen diferentes tipos de razonamientos. El razonamiento lógico se refiere al uso de entendimiento para pasar de unas proposiciones a otras a partir de lo conocido (o de lo que se cree conocer) a lo desconocido o menos conocido. A pesar de la disparidad de opiniones en torno a la definición del "ra-

zonamiento", en lo que respecta a sus tipos, hay un mayor acuerdo entre los teóricos. Hay dos tipos de razonamiento importantes: inductivo y deductivo

Se ha considerado que el razonamiento deductivo va de lo general a lo particular. Se utiliza el concepto de validez para el razonamiento deductivo. Un razonamiento es deductivo si la conclusión se sigue de las premisas. Cuando se deriva necesariamente de las premisas es válido y si es válido, significa que, siendo las premisas verdaderas, las conclusiones también lo serán. El razonamiento deductivo es proposicional, de tipo silogístico, de relaciones.

De este tipo de razonamiento se pueden obtener razonamientos válidos e inválidos. Son válidos si, cuando las premisas son verdaderas, las conclusiones también lo son, de lo contrario, los razonamientos son inválidos. Un argumento es válido cuando es imposible que su conclusión sea falsa, sus premisas son verdaderas.

El inductivo va de lo particular a lo general. Para el inductivo se utiliza el concepto de probabilidad. El razonamiento inductivo es una modalidad del razonamiento no deductivo que consiste en obtener conclusiones generales a partir de premisas que contienen datos particulares. En este razonamiento se generaliza para todos los elementos de un conjunto la propiedad observada en un número finito de casos. Es el tipo de razonamiento donde se crea una conclusión probable que se establece acorde a las premisas dadas. De ahí que la conclusión de un razonamiento inductivo solo pueda considerarse probable y, de hecho, la información que se obtiene por medio de esta modalidad de razonamiento es siempre una información incierta y discutible.

En un razonamiento inductivo válido, por tanto, es posible afirmar las premisas y simultáneamente negar la conclusión sin contradecirse. Se plantea en la literatura especializada, que existen dos tipos de razonamientos de naturaleza inductiva:

- El razonamiento inductivo completo, también es identificado como inductivo perfecto.
- El razonamiento inductivo incompleto o imperfecto.

Otros tipos de razonamientos son el analógico, el válido, el inválido, el lógico, el no lógico, el argumentativo, el abductivo, por analogía y el hipotético.

2.4. Los esquemas mentales y práctica del pensamiento crítico a partir del proceso de estimulación del desarrollo

La literatura científica registra la aparición de los esquemas o mapas mentales en la década de los años 70 del pasado siglo XX y se le atribuye esta aportación a Buzan (1996), psicólogo británico, quien lo define y fundamenta como método visual y libre para organizar la información y procesos mentales.

Desde el punto de vista conceptual es un método de carácter no-lineal, favorece el diseño de información y puede ser aplicado a todos los aspectos de la vida. Es por ello que se reconoce que es una herramienta idónea para la mejora de los procesos de aprendizaje y claridad de pensamiento y ambas características pueden reforzar el trabajo de los seres humanos. Es por ello que su utilidad en la educación superior garantiza en buena medida que los estudiantes puedan descubrir sus habilidades y destrezas, así como les permite desarrollarlas plenamente.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los esquemas mentales constituyen una herramienta metodológica que impide la rigidez del pensamiento, difunde en los estudiantes la creatividad. Es una vía de producción y asociación de ideas y organiza patrones determinados a partir de la estimulación por presentar ventajas comparativas con otras formas de estudio, permiten desarrollar la creatividad y evitar el estrés al facilitar la comprensión del material a estudiar.

2.4.1. Filtros mentales

Los filtros mentales según Briones (2008), son creencias, ideales, valores, experiencias, vivencias, antecedentes familiares, cultura, estados emocionales, hábitos de pensamiento, esquemas mentales, ideas preconcebidas, expectativas. Todos ellos se ocupan de “transformar” la realidad en “nuestra realidad” y pueden ser tanto conscientes como inconscientes. Las interpretaciones hacen del ser humano lo que es frente al entorno, ya que se actúa en función de cómo se interprete la realidad.

La literatura especializada recogida en la bibliografía que aborda este tema coincide en el punto de vista: los filtros mentales son las diferentes formas en la que el ser humano es capaz de percibir la realidad y se envía esa información que se recibe en correspondencia con las experiencias personales que se han tenido a lo largo de la vida, estas pueden ser buenas o malas. Es por

eso que las personas no actúan de la misma forma ante una misma situación y de ahí los conflictos que se tienen en la vida cotidiana.

Según el criterio de Briones (2008), el abordaje de los filtros mentales data de los años setenta, en Harvard, cuando la existencia de un programa investigativo se adentra en el estudio del desarrollo de la inteligencia. Con este proyecto se pone al manifiesto que los llamados “filtros” son obstáculos mentales que dificultaban el desarrollo cognitivo-afectivo de los estudiantes que ingresaban a sus aulas.

Asegura en este sentido Briones (2008), que los filtros mentales *“son aprendizajes que repetidos constantemente se fijan en nuestro cerebro por efecto de las uniones neuronales y descargan –a veces inconscientemente- cuando hablamos, pensamos, tomamos decisiones”*. Como cada persona tiene unos filtros mentales diferentes, la realidad de lo sucedido es interpretada desde el punto de vista de cada uno, de manera individualizada.

Por ello, resulta importante saber cómo son los filtros del otro para poder llegar a entender su postura. ¿Cómo? Observando su conducta, preguntando, empatizando y comprendiendo cómo siente y ve las cosas. De hecho, intentar ponerse en el lugar de la otra persona, no significa que se comparta el mismo sentimiento o se pretenda pensar de la misma forma.

Según el criterio de Betancurt (2018), los filtros mentales se clasifican en tres tipos y por lo general cada tipo de filtro mental precede a otro: creencias: certidumbre que se tiene sobre algo, sentencias determinantes del tipo “cierto / falso”, “real / irreal”. Por ejemplo: “todos los hombres son infieles”, “el amor verdadero no existe”.

Expectativas: resultados o consecuencias que se infieren de lo anterior. Por ejemplo: “qué podía esperar de él si es un hombre...”

Expresiones: se refieren al uso del lenguaje, que describe con gran precisión la intensidad emocional de dicha experiencia, no es lo mismo decir *“me siento decepcionada”* a decir *“siento que me rompió el corazón en mil pedazos”*. (p. 2)

Algunos filtros negativos son:

Pensamiento impulsivo: consiste en tomar decisiones sin pensar bien las cosas.

Pensamiento egocéntrico: se caracteriza por pensar que todo lo que ocurre está relacionado con su persona.

Pensamiento arrogante: actitud de superioridad, no se aprecian las opiniones de los demás y se tiende a imponer puntos de vista.

Pensamiento prejuiciado: se actúa influenciado por una idea exagerada o equivocada de la realidad.

De acuerdo con el criterio que ofrece el psicólogo Betancurt (2018) los filtros mentales contribuyen al desarrollo paulatino de la inteligencia. De esta forma, el autor afirma que *“si entendemos la inteligencia (en general) como la capacidad para resolver problemas, entonces los filtros mentales juegan un papel fundamental en su desarrollo, pues el planteamiento y solución de un problema depende de los “datos” o “información” que nuestra mente “seleccione” para operar sobre ellos”*. (p. 8)

Al interpretar este punto de vista, el ser humano actúa en correspondencia con sus vivencias y experiencias prácticas, propias de la cotidianidad y de los aprendizajes. A partir de ello, asume una concepción de la realidad que luego es procesada a nivel mental, o sea, con la participación activa y consciente del Sistema Nervioso Central (SNC), se forma un sistema de creencias, valores y cultura que son inherentes a cada persona y que pasan por el prisma de estados emocionales y de las propias expectativas, con las que se estructuran las diversas formas en que se interpreta la realidad para luego externalizarlas como respuestas verbales y no verbales. Todo ello se traduce en comportamientos, en estados de ánimos, formas de conducirse en sociedad y en la interacción con otros semejantes.

Los filtros mentales es esa interpretación que se logra hacer de las realidades, a partir de las vivencias que se han tenido a lo largo de la vida, de la práctica social, de la riqueza vivencial. Betancurt (2018), precisa que *“la realidad: lo que ocurre a nuestro alrededor, aquello que nos dicen, lo que vemos, etc. es pasado como por un colador a través de nuestros filtros mentales, y nosotros lo interpretamos a “nuestra manera”, dando como resultado una conducta acorde a nuestra interpretación, que puede (o no) facilitarnos la resolución de un problema”*. (p. 10)

El cerebro, al dificultársele la captura de toda la realidad, desecha la información que para él resulta poco significativo o solo procesa una parte, por lo que la acción del procesamiento mental ocurre de manera fragmentada.

Para Betancurt (2018), este tipo de filtro se denomina por discriminación. Puede ser:

- Omisión: el cerebro elabora conclusiones a partir de la información faltante. Por ejemplo: “Si no lo recuerdo entonces no sucedió”.
- Distorsión: el cerebro elabora conclusiones a partir de información sesgada: “No sé por qué salieron mal las cosas, pero si yo estaba ahí, seguro que fue mi culpa”.
- Generalización: el cerebro elabora conclusiones a partir de experiencias similares: “Me han herido antes, sé que estoy destinado a fracasar en el amor”.

También se reconocen la existencia de filtros que por su carácter son de tipo negativo, es decir, aquellos que resulta poco significativo, o que no trascienden, en este sentido Betaconcurt (2018), reconoce que *“los filtros mentales negativos inducen a la persona a tomar decisiones sin tener en cuenta la información que su experiencia le ofrece, o bien, partir de información que guarda poca o ninguna relación con la situación que experimenta. Por lo tanto, más que tipos de filtros mentales podríamos decir que son anti-filtros o inhibidores mentales, ideas que nos impiden analizar la realidad y por lo tanto tomar buenas decisiones”*. (p. 14)

Por otro lado, el mismo autor reconoce o delimita como filtros negativos: *“ideas impulsivas: se toman decisiones sin examinar el entorno o la mayoría de sus elementos. Actitud temeraria, actuar rápido sin tener en cuenta las consecuencias*.

Ideas despectivas: se toman decisiones asumiendo que se tiene la razón, sin estudiar la situación. Actitud de superioridad, se desprecia la opinión de otro, se intenta imponer la suya.

Ideas ególatras: se toman decisiones al reemplazar la información genuina, por deseos y temores propios. Actitud egoísta, todo lo que ocurre tiene relación consigo mismo.

Ideas preconcebidas: se toman decisiones a partir de información prefabricada o experiencias ajenas. Actitud negligente, no necesita informarse “ya sabe” lo que pasó”. (p. 14)

A la vez, los esquemas mentales permiten una visión general de los problemas, facilitan el hallazgo de la mejor solución, permiten a quienes los utilizan

dejar de ser simples receptores de información, cambiar esa actitud pasiva e incluso conformista, para Buzan (1996), es *“un instrumento que permite tomar notas en forma más efectiva que por los métodos tradicionales, permite a la mente creativa expandirse mediante una estructura ordenada de pensamientos interconectados”* (p.49). Utilizándolos con creatividad permite el trabajo simultáneo con los dos modos de pensamiento, el lineal y el espacial y se le saca máximo provecho al potencial cerebral.

Castañeda, García & González (2006), afirman que *“los mapas mentales son útiles para lograr la organización lógica y estructurada de los contenidos de aprendizaje; apoyan la interpretación y la comprensión de la lectura realizada, favorecen el establecimiento de las relaciones e importancia entre los conceptos y sirven para fijar el conocimiento con mayor facilidad en la memoria”*. (p.5)

Senge, Buzan & Dilts (2009) hacen referencia a la aplicación del *“mapa mental como herramienta que contribuye a la generación de ideas para potenciar el liderazgo”*. Otro punto de vista al respecto es ofrecido por Cervantes (1996), quien sostiene que *“la diagramación mental es una poderosa técnica gráfica que permite organizar la información en forma rápida y eficaz, es un proceso de pensamiento lógico-creativo que permite obtener la visión de conjunto de cualquier aspecto de nuestra vida cotidiana y profesional y que permite el acceso a grandes cantidades de información en espacios reducidos y en muy poco tiempo”*. (p.5)

Desde este análisis, se puede considerar que este proceso permite revelar distintos aspectos de la distribución y del uso de las variadas habilidades que ocurren a nivel de corteza cerebral y que favorecen de manera considerable la optimización del aprendizaje y el pensamiento claro y eficaz.

Al contextualizar la idea anterior a la vida cotidiana significa que, todo cuanto se realice en el día, lo que se anhela hacer o convertir en una realidad tangible, antes de llevarse a vías de hecho primero ha pasado por un proceso mental, en el que la idea o motivo se organiza, se estructura mentalmente y luego se aplica. Los resultados actuales que ofrecen los estudios de la neurociencia sobre el funcionamiento del cerebro, en especial los referidos a las modalidades de pensamiento, la estimulación del cerebro total o el enfoque holístico del aprendizaje, así lo demuestran. El mapa mental es, por tanto, la expresión del pensamiento irradiante, de ahí que su función es natural y está relacionado con la mente humana.

Posee características esenciales:

- a) A partir de una imagen ubicada en el centro del gráfico se propone un tema central.
- b) Los principales temas del asunto irradian de forma ramificada desde la imagen central.
- c) Las ramas comprenden una imagen o una palabra clave impresa sobre una línea asociada. Los puntos de menor importancia también están representados como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.
- d) Las ramas forman una estructura nodal conectada.

Los mapas mentales, según el criterio ofrecido por Buzan (1999), se pueden mejorar o enriquecer con colores, imágenes, códigos y dimensiones que les añaden interés, belleza e individualidad, con lo que se fomenta la creatividad, memoria y en específico, la evocación de la información. Los esquemas mentales ayudan a distinguir entre la capacidad de almacenamiento mental de quien los usa y su eficiencia mental para el almacenamiento.

El mapa mental es una manera de plasmar en un papel la generación, registro, organización y asociación de ideas, tal y como las procesa el cerebro humano.

Sus bases teóricas tienen sus puntos de vista y argumentos en el modelo del proceso del aprendizaje, toman en cuenta los nuevos aportes del conocimiento de la neurofisiología, específicamente la pregunta cómo procesan la información los hemisferios cerebrales (izquierdo y derecho).

Esta técnica que genera, organiza y asocia ideas, tiene muchos beneficios. Se usan vocabularios claves e imágenes, ubicando en operación los hemisferios izquierdo y derecho, proporciona independencia y creatividad al pensamiento, despliega la inteligencia y economiza tiempo para el estudio.

Para que un esquema acceda al máximo aprovechamiento del pensamiento e ideas, debe contar con las siguientes características:

- a) Identificar y destacar el tema principal que se aborda y sus componentes básicos (conceptualización, facultad del hemisferio izquierdo), que serían presentados con elementos gráficos, imágenes y colores (hemisferio derecho).

b) Utilizar el menor número posible de palabras (síntesis, hemisferio izquierdo), agrupadas en categorías y jerarquizadas (hemisferio izquierdo) y dispuestas espacialmente (hemisferio derecho).

c) Observar las relaciones parciales (detalles, hemisferio izquierdo) y totales (hemisferio derecho), que faciliten su análisis (hemisferio izquierdo) y permita el descubrimiento de relaciones no obvias que estimulen la imaginación, comprensión, creatividad (hemisferio derecho) y obtención de conclusiones (hemisferio izquierdo), que se concreten en palabras escritas, habladas o en planes de acción (hemisferio izquierdo).

La elaboración del mapa mental implica la realización de los siguientes pasos:

1. Colocar el concepto principal en el centro de una página.
2. Escribir los conceptos básicos que lo sustentan conectándolos con líneas al concepto central en el sentido de las manecillas del reloj.
3. Utilizar solo palabras claves, con el menor número de frases, para categorizar y jerarquizar los conceptos básicos.
4. Incluir elementos visuales: dibujos, imágenes, símbolos y grafismos, para enfatizar los conceptos más importantes.
5. Agregar colores que ayuden a organizar visualmente los conceptos.

Los esquemas mentales fortalecen el desarrollo de dos destrezas (la interpretación y el análisis) debido a la caracterización y forma de trabajo.

2.5. La estimulación del desarrollo desde las primeras edades. Premisa para un pensamiento crítico

El término estimulación temprana aparece reflejado en 1959 en el documento Declaración de los derechos del niño, se enfoca como una forma especializada de atención a niños y niñas que nacen en condiciones de alto riesgo biológico y social y en el que se privilegian a aquellos que provienen de familias marginales, carenciadas o necesitadas. Es por ello que el concepto de niños en riesgo fundamentó en un principio la estimulación temprana como algo necesario.

En relación con este término se utilizan a nivel internacional otros vocablos:

estimulación precoz, estimulación oportuna, atención temprana, educación temprana, intervención temprana, estimulación adecuada, educación inicial. Esta problemática terminológica está relacionada con el enfoque conceptual de la propia estimulación. De esta forma se es del criterio que aquellos que critican el término precoz orientan sus puntos de vistas a que la estimulación se efectúe antes que se produzca la maduración necesaria, puede interpretarse como anticiparse en el tiempo, hacer las cosas demasiado pronto.

Por estimulación oportuna se entiende no el tiempo absoluto en que una estimulación se imparta, sino el tiempo relativo que implica no solo considerar al niño sujeto activo de la estimulación, sino también al que promueve o estimula el desarrollo (el adulto), las condiciones bajo las cuales el desarrollo que se promueve es funcional desde el punto de vista social.

Esta definición defiende la “oportunidad” de la estimulación y no solo considera el momento en que esta se aplique sino también que sea adecuada. De ahí que a veces se hable de estimulación adecuada, para indicar el momento y la oportunidad.

Al referirse a la educación temprana se establece la relación entre la estimulación y la educación, por lo que en este caso se toman en cuenta los períodos que abarca la misma. Hay quienes prefieren hablar de educación temprana, entendida esta por toda la etapa preescolar y no solo los dos o tres primeros años de la vida. En unos países se le denomina educación inicial, en sustitución del término preescolar y en los últimos tiempos se usa educación infantil, aunque para algunos, esta comprende la educación primaria.

Sobre el concepto de estimulación temprana varios investigadores consideran que son acciones o ayudas mediadas por el adulto que influyen en el desarrollo que va ocurriendo en un niño. De esta manera, para muchos la estimulación solo debe ocurrir en el período sensitivo del desarrollo, o sea en los primeros seis años de vida, han expresado sus opiniones:

Montenegro (1981): conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que este necesita desde su nacimiento para desarrollar al máximo su potencial psico-físico-social.

Coriat & Jerusalinsky (1981): técnica creada para ayudar a los niños con alteraciones del desarrollo a mejorar estos trastornos o moderar sus efectos, a través de la madre se introducen los elementos que apoyarán al niño afectado por deficiencias.

Simeonsson, Cooper & Scheiner (1982): período de intervención sistemática llevado a cabo en lactantes o infancia temprana. Típicamente envuelve terapias tradicionales como la física, la ocupacional, del lenguaje y amplia combinación psico-social.

Martínez (1998): sistema de influencias educativas para los niños desde el nacimiento e implica no solo la estimulación sensorial afectiva y motriz si no todos los demás aspectos que están involucrados en el desarrollo multilateral y armónico del niño.

Narváez (2001): toda aquella actividad de contacto o juego con el bebé o niño que propicie, fortalezca y desarrolle adecuada y oportunamente sus potencialidades humanas.

Torres (2003): conjunto de actuaciones planificadas con carácter global, interdisciplinario, diferenciado y contextualizado para dar respuesta a las necesidades del desarrollo del niño y potenciar el proceso evolutivo desde la etapa de la concepción hasta la primera infancia.

Fernández (2005): sistema de acciones desarrolladoras de carácter integral para potenciar el desarrollo humano de los niños y las niñas desde la primera infancia tomando en cuenta su historia de vida, necesidades y demandas.

Travieso (2008): sistema de influencias educativas planificadas con carácter integral, interdisciplinario, diferenciado y contextualizado, para satisfacer las necesidades del desarrollo infantil, a fin de potenciar el proceso evolutivo en los niños de la primera infancia.

¿Qué relación guarda la estimulación temprana con el pensamiento crítico?

El pensamiento crítico como se ha señalado hasta este momento es una sumatoria de muchas habilidades cognitivas que durante el período del desarrollo humano se van creando o formando paulatinamente. Muchas habilidades por su carácter van dándole paso a otras más complejas, más acabadas, pero su génesis, su punto de partida está en los primeros años de vida, cuando el cerebro humano por su plasticidad tiene mayores posibilidades de desarrollo. Es por ello que se coincide con el punto de vista de autores como de Al-Ahmadi (2008); y Tamayo, Zona & Loaiza (2014), abordan que el desarrollo del pensamiento crítico requiere de la indagación y la identificación en el sujeto desde las primeras edades de sus modelos representacionales y de aquellas habilidades de naturaleza cognitiva a través de diferentes propues-

tas didácticas en su vínculo directo entre ciencia escolar-sujeto-contexto. De esta forma, se establece la relación entre la forma en que se va formando y desarrollando el pensamiento crítico del niño y la dinámica interna que lo peculiariza, es decir, se promueven espacios de autoregulación que favorece un proceso más eficiente en correspondencia con herramientas de apoyo dirigidas a la planeación, el monitoreo y la evaluación de los procesos que conducen a su desarrollo.

Se entiende por atención temprana, según el criterio de Mila & Cabot (1999), al conjunto de actuaciones planificadas con carácter global e interdisciplinar, para dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes, originadas por alteraciones en el desarrollo o por deficiencias en la primera infancia.

El inicio, en cuanto a programas organizados, se sitúa a finales de los años 60 y sobre todo, a partir de los 70 en Estados Unidos. En España se suele hacer coincidir el inicio oficial con la celebración de la I Jornada Internacional de Estimulación Precoz, celebrada en Madrid en junio de 1979. La estimulación precoz en un principio hace referencia al estudio, diagnóstico y programación de actividades centradas en el niño con alguna patología.

En Francia la atención temprana también se considera una obligación nacional y se regula por el Código de Salud Pública. Se parte de una serie de exámenes obligatorios hasta los seis años, los efectúan de forma gratuita los servicios departamentales de protección materno-infantil. En caso de detectar necesidades en los niños o las niñas se derivan a estructuras de acción médico-social precoz. La intervención temprana se realiza en régimen ambulatorio, en colaboración con los padres y corre a cargo de un equipo multiprofesional.

En Alemania la atención temprana se considera una obligación de la administración y se regula por la Ley de Armonización de las Prestaciones de Rehabilitación y por el Código Social. Es uno de los principios fundamentales el hecho de que la intervención empiece en la fase más temprana posible. La organización de la A.T. se basa en pediatras y otros especialistas médicos, en Centros de Atención Precoz y en Centros Socio pediátricos. Además, existen equipos móviles que prestan sus servicios a domicilio y centros de asesoramiento en la mayoría de las escuelas de educación especial. Estos centros son gratuitos.

En Suecia la atención temprana a los niños con discapacidad se considera

una obligación de la administración y se regula por la Ley de Servicios Médicos y Sanitarios, la Ley de Servicios Sociales y la Ley de Ayuda a Personas con ciertos Impedimentos Funcionales. La atención temprana se presta en los servicios médicos dirigidos a la primera infancia (0-7 años), en los centros preescolares especiales y en los servicios de rehabilitación (0-18 años), en servicios socio-educativos dependientes de los ayuntamientos.

Según López (2010), para que el proceso educativo sea de calidad debe cumplir los principios:

- El proceso educativo debe ser concebido, planificado y organizado, responder a los fines y objetivos planteados y a las particularidades de la edad de que se trate.
- El niño ocupa el lugar central y protagónico en el proceso educativo.
- La proyección del proceso educativo debe partir del conocimiento del desarrollo ya alcanzado para plantear nuevos niveles de exigencias.
- El proceso educativo debe ser colaborativo y de actuación conjunta
- El proceso educativo debe ser activo y comunicativo.
- El proceso educativo debe ser pertinente.
- Los métodos y procedimientos metodológicos que se utilicen deben tener un carácter lúdico para ser efectivos.

Por otro lado, Ríos (2006), enuncia que los principios de la educación preescolar son:

- El niño y los adultos como centros del proceso educativo, pero con roles definidos.
- La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo.
- La vinculación de la educación del niño con el medio circundante.
- La unidad entre lo instructivo y lo formativo.
- La vinculación de la institución infantil y la familia.
- Enfoque lúdico del proceso.
- La sistematización de los diferentes componentes del proceso educativo.
- La atención a la diversidad.

Fundamentos biológicos:

- Intenso ritmo de crecimiento y desarrollo físico y psíquico.
- Fragilidad del organismo y en especial del sistema nervioso.
- Necesidad prioritaria de alimentación, nutrición y régimen de vida adecuado, a partir de considerar las influencias del medio en el desarrollo biológico del individuo, en especial de los niños.
- Plasticidad del cerebro y formación de interconexiones como base del desarrollo y la capacidad actual y futura de asimilación de la experiencia humana.
- Una adecuada estimulación puede llegar a establecer una riqueza de conexiones psíquicas necesarias para aquellas funciones correspondientes a la edad.
- El estado de salud del niño sirve de base para el alcance de los anteriores logros.
- Fundamentos psicológicos.
- La educación es conductora y guía del desarrollo.
- Particularidades de la edad como requisito indispensable para organizar el proceso educativo (procesos y capacidades de mayor desarrollo (sensaciones, percepciones, lenguaje, motricidad, pensamiento).
- Desarrollo del niño, mediatizado por la cultura plasmada en objetos concretos y en el otro, portador de cultura, organizador y guía (familia y otros agentes).
- Desarrollo como resultado de la interacción socio-afectiva.

Este análisis permite comprender la relación que se establece entre el niño y el mediador, en este caso el "papel del otro" lo desempeña el que dirige, promueve, participa y enseña. Con ello el proceso de mediación supone por una parte, al niño que necesita ayuda, orientación y por la otra, él necesita hacer, participar activamente para adquirir la capacidad de crear y hacer cosas útiles en un futuro, pero requiere que se le enseñe para aprender haciendo. Desde esta perspectiva se establece una relación interpersonal que ocurre como parte del proceso educativo.

En este proceso se establecen relaciones entre aquellas posibilidades cada vez más crecientes que tiene el niño (fisiológicas como psicológicas) y las

formas de establecer estas relaciones con las personas que lo rodean y diferentes formas y tipos de actividades de acuerdo con la edad cronológica que poseen, para lo cual se requieren nuevas formas de relación y de comunicación con las personas que rodean al niño y la formación de nuevas formas de actividad de acuerdo con el desarrollo psíquico y físico que va alcanzando.



Figura 22. Proceso de estimulación del desarrollo a partir del papel de la mediación.

Fuente: Travieso (2011).

Fundamentos sociológicos:

- Consecución del ideal de hombre con realizaciones desde la primera infancia.
- Agentes socializadores como agentes educativos conscientes y activos en la conducción del proceso educativo. Familia con lugar fundamental.
- Pertinencia del proceso educativo atendiendo al medio sociocultural y a las condiciones de vida.
- Alcance de la individualidad como resultado de la interrelación y apropiación de las relaciones sociales.
- Relación con el medio cultural en que el niño se inserta y se desarrolla. Influencia de la familia a través de instituciones o formas no institucionales.

Lugar fundamental que juega en estos años. Necesidad de prepararse adecuadamente para poder convertirse en una familia potenciadora del desarrollo.

Fundamentos legales y de derechos:

- Constitución, leyes y programas estatales y sociales, que priorizan la infancia y en especial la primera infancia como etapa esencial del desarrollo humano.
- Conciencia social de la prioridad de la primera infancia.
- Respuesta a la Convención de los Derechos del Niño.

Fundamentos pedagógicos:

- Principios de la educación de la primera infancia (niños y adultos como centros del proceso).
- Requerimientos para un proceso educativo de calidad (protagónico, participativo, colectivo cooperativo, con adulto conductor, en un clima socioafectivo y comunicativo y con enfoque lúdico).

Resulta importante conocer que en los primeros años de vida infantil se crean todas las condiciones para que se formen y desarrollen los diferentes procesos psicológicos. Esto tiene sus argumentos en que es el período del desarrollo más sensitivo, dado por la neuro plasticidad que tiene el cerebro para crear nuevas conexiones como respuestas a las más variadas estimulaciones. Es donde se previenen las posibles desviaciones del desarrollo infantil, así como aquellas influencias negativas que recibe del hogar.

Para satisfacer las demandas del niño, ocurren nuevas impresiones del mundo externo, las que constituyen la base de las primeras manifestaciones del desarrollo de la psiquis humana y sobre las que se desarrolla posteriormente la necesidad cognoscitiva.

La educación de los niños de 0 a 6 años asume como concepción:

- El reconocimiento del papel que juegan las particularidades biológicas (anatomofisio-lógicas) como premisas para el desarrollo.
- La consideración del medio social como fuente fundamental del desarrollo del niño y no únicamente como condición externa.

- El reconocimiento de que el desarrollo se produce en el proceso de apropiación de la cultura, a partir de la interrelación que los niños establecen con las personas y los objetos del medio que lo rodean y las actividades que realizan.
- El papel rector del adulto como mediador del proceso de apropiación de la cultura y el papel activo del niño en ese proceso.
- El reconocimiento del papel decisivo de las condiciones de vida y educación en el desarrollo de los niños y las niñas y, por tanto, de la organización que tengan las influencias educativas que se generen tanto en condiciones del hogar y de la comunidad como en las instituciones.

El desarrollo es el conjunto de cambios cuantitativos y cualitativos que experimenta el niño en el proceso de su crecimiento. Su base la constituyen los cambios estructurales y funcionales del sistema nervioso. Es un fenómeno global que abarca los cambios de tipo físico como los de orden psíquico, que constituye siempre el hecho de adquirir o transformarse a un nivel superior, catalogado por Vigotsky (1989), como *“un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o las transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y externos, y por el intricado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación”*. (p.55)

La concepción del desarrollo infantil se fundamenta en que el desarrollo psicológico es un proceso que tiene su origen o fuente en las condiciones y organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto y se produce definitivamente como resultado de la acumulación de la experiencia individual del sujeto a partir de sus vivencias.

El desarrollo es un proceso de movimiento de lo inferior a lo superior, está influido por factores genéticos y ambientales, es un proceso ordenado, predecible, con una secuencia definida, representa un conjunto de habilidades que se adquieren de forma gradual y organizada. Conocer sus características permite identificar los comportamientos atípicos, detectar la presencia de los signos de alarma de discapacidad que facilitan el diagnóstico precoz de las alteraciones que deben ser objeto de “intervención temprana”.

El desarrollo es un proceso dinámico de interacción entre el organismo y el medio que da como resultado la maduración orgánica y funcional del sistema

nervioso, el desarrollo de las funciones psíquicas y la estructuración de la personalidad y el trastorno del desarrollo debe considerarse como la insuficiencia significativa del curso del desarrollo como consecuencia de acontecimientos de salud o de relación que comprometen la evolución biológica, psicológica y social.

Para Morenza (1998), el aprendizaje *“no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, activando un grupo de procesos de desarrollo y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje. Por ello el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño estas características humanas no naturales, sino formadas históricamente durante el proceso de interacción social”*. (p.56)

Es por ello que se ha de establecer un proceso de retroalimentación entre las condiciones biológicas (genético y fisiológico), las circunstancias sociales y culturales (lo interpersonal, los objetos, significados, signos y símbolos) y lo psicológico a partir de la educación y el desarrollo, es decir, lo intrapsicológico que permite la educabilidad en correspondencia con aquellas estructuras internas que posee el sujeto y que cuenta con potencialidades para su desarrollo, con posibilidades y una predisposición para alcanzar sus metas. Además, cuenta con procesos madurativos de acuerdo con la neuroplasticidad y las variabilidades del desarrollo teniendo en cuenta que no todas las áreas están igualmente dañadas.

Es por ello que en esta comprensión de cómo ocurre el desarrollo infantil, el niño se apropia de la experiencia histórico-social. Es cuando desarrolla sus procesos psíquicos, asimila conocimientos, adquiere normas de comportamiento social que caracterizan el desarrollo de su personalidad, de acuerdo con sus condiciones internas y aquellas que les proporciona el medio en su vínculo actividad-comunicación.

En este proceso, que transcurre a lo largo de la primera infancia, existen factores y premisas básicas en el desarrollo psíquico. Existen particularidades biológicas en el organismo que proporcionan la maduración anatómico-funcional del sistema nervioso central y un dinamismo de la actividad del niño en la adquisición de la experiencia humana, dado por el medio circundante. También existen fuentes del desarrollo delimitadas por aquellos objetos de la cultura material y espiritual, patrones de conducta del adulto y un proceso de enseñanza-aprendizaje que en su armonía determinan la formación de cua-

lidades psíquicas e imprimen las particularidades de la personalidad como fuerzas motrices que generan desarrollo y a la vez contradicciones.

Estas contradicciones ocurren entre las posibilidades psicológicas y fisiológicas crecientes del niño y el tipo de relaciones con el adulto, el sistema de demandas y las formas previas de actividad. En estas contradicciones aparecen las crisis del desarrollo, las que están dadas por la aparición de nuevas necesidades e intereses y la asimilación de nuevos tipos de actividad. Es por ello que se requiere de nuevas formas de relación y comunicación con las personas que rodean al niño, la formación de nuevos tipos de actividad acordes al nivel de desarrollo físico y psíquico alcanzado por el niño.

Esta contradicción en el desarrollo del niño es compleja y demanda de una solución de cambio a partir de otro período de desarrollo. Es por ello que en el desarrollo psíquico estos períodos de cambio tienen lugar de forma irregular por lo que son lentos y paulatinos, el niño conserva durante un período de tiempo prolongado los mismos rasgos en su caracterización psicológica, pero también pueden llegar a ser rápidos y casi desaparecen sus rasgos característicos y surgen otros que dan una imagen distinta del sujeto.

A partir de lo anterior se pueden establecer tres momentos importantes en el desarrollo del niño en que ocurren profundos cambios:

- Desde el nacimiento hasta el primer año de vida o período de lactancia.
- Desde el primer año de vida y hasta los tres años, infancia temprana o edad temprana.
- Desde los tres años hasta los seis o siete años de edad, etapa preescolar propiamente dicha.

Existen investigaciones acerca de las características, objetivos y logros del desarrollo del lenguaje en niños de la primera infancia (Martínez, 2004); acerca de los signos de alerta de los trastornos del lenguaje, del habla y la voz en niños de cero a seis años (Betancourt, 1992); acerca del proceso de estimulación del lenguaje en la primera infancia: Figueredo (2000); Arias (2001), otras sobre las particularidades fundamentales del desarrollo comunicativo en niños de tres a cinco años de edad (Noguera, 2008); Fernández (2012); entre otros. Algunas de estas investigaciones demuestran que:

- Los niños que han carecido de afecto, de estímulos sensoriales o han crecido en ambientes limitantes, presentan un déficit en su desarrollo, crecimiento, conducta y en su capacidad de aprendizaje.
- Los niños estimulados desde su nacimiento han logrado un mayor desarrollo de su sistema nervioso y órganos de contacto e intercambio con el mundo exterior, además de un equilibrio adecuado en su crecimiento físico, emocional e intelectual.
- La necesidad de dar una mayor importancia al desarrollo del niño en su etapa de cero a tres años y continuar el proceso de estimulación hasta los cinco años.

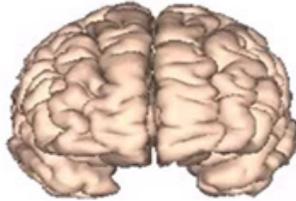
Cuando nace el niño se inicia un proceso evolutivo complejo, continuo e irreversible. Es un proceso dinámico y complejo que se sustenta en la evolución biológica, psicológica y social. Es fruto de la interacción entre factores genéticos y factores ambientales se caracteriza por la progresiva adquisición de funciones como el control postural, la autonomía de desplazamiento, la comunicación, el lenguaje verbal y la interacción social. La educación preescolar constituye el cimiento de todo el desarrollo de la personalidad de los niños, ya que es aquí donde se sientan las bases, los fundamentos esenciales, para todo el posterior desarrollo infantil.

Por todo ello, los primeros años de existencia constituyen una etapa fundamental de la vida. Este proceso implica “saltos” cualitativos en el funcionamiento del niño, es decir, “cambios” que distinguen al bebé que empieza a andar o al que habla del que todavía no lo hace. Cambios que implican la adquisición de habilidades (perceptivas, motoras, lingüísticas, sociales, afectivas). Esto está dado porque en los primeros años de vida existe mayor plasticidad cerebral, hay mayores conexiones nerviosas en el SNC.

Los primeros tres años de vida, cuando el cerebro está en proceso de desarrollo y maduración, es el período más intensivo en la adquisición de las habilidades del habla y el lenguaje. Estas habilidades se desarrollan mejor cuando el niño está expuesto consistentemente a un mundo lleno de imágenes, sonidos y al habla y el lenguaje de los demás. Según la Real Academia Española de la Lengua, estimular es *“incitar, excitar con viveza a la ejecución de algo; avivar una actividad, operación o función”*.

**EL VOLUMEN DE LA
SUSTANCIA GRIS SE
INCREMENTA**

**MAYOR
PLASTICIDAD**



El primer crecimiento de conexiones nerviosas tiene lugar entre los 2 y 5 años, un periodo en el que prospera la representación y el lenguaje.

Figura 23. El cerebro en la edad temprana.

Fuente: Medina (2018).

La estimulación temprana o precoz es el desarrollo pleno y equilibrado de todas las capacidades del niño, mediante una estimulación adecuada. Muchos ven “la estimulación temprana” como una serie de actividades que enriquecen el desarrollo físico, afectivo e intelectual del bebé, que además de satisfacer las necesidades de comunicación entre padres e hijos, favorece el máximo desarrollo de habilidades y destreza física, mental, emocional y social.

El término atención temprana ha sustituido desde hace algunos años al de estimulación precoz y muchas personas lo relacionan casi exclusivamente con la atención de bebés con algún tipo de minusvalía lo cual está muy lejos de la realidad.

Quizás, el que haya existido tantas terminologías y de tantos ámbitos de aplicación (educativo, sanitario, social) sea un síntoma de descoordinación y desconexión que ha reinado en este campo de actuación. Si se ha de tener en consideración que estimular el desarrollo no es privativo solo de las personas con alguna discapacidad, todos los seres humanos en un momento determinado del desarrollo requieren de estimulación, sobre todo de sus procesos cognoscitivos, de ahí que sea utilizado este proceso en función de los esquemas mentales, ya que estos estimulan el pensamiento y las acciones

de naturaleza creativa.

¿Qué ocurre si no se estimula el desarrollo del lenguaje desde las primeras edades?

¿En qué medida puede afectar el desarrollo del pensamiento?

Los retrasos del lenguaje, como alteraciones que se presentan en el nivel comunicativo del lenguaje, tienen una historia en los estudios acerca de las alteraciones en la comunicación. Los primeros estudios realizados con el fin de denominar las características de la comunicación de estos escolares son realizados por Wilde (1853), referenciados por Noguera, Pérez & Zaldívar (2005), quien los denomina “Mudos sin ser sordos”, seguidos por “Afasia infantil” y “Afasia de la niñez”.

Es un retraso en la aparición o en el desarrollo de todos los niveles del lenguaje (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático), que afecta sobre todo a la expresión y, en menor medida, a la comprensión, sin que esto se deba a un trastorno generalizado del desarrollo, ni a déficit auditivo o trastorno neurológico. La aparición del lenguaje y la expresión es más tardía de lo habitual y se desarrolla lentamente y desfasada con respecto a lo que cabe esperar de un niño de esa edad cronológica.

Retardo en la adquisición de las diferentes etapas del desarrollo cronológico del lenguaje infantil: debe considerarse a un niño con retraso en el lenguaje cuando lo cuantitativo y lo cualitativo de su uso verbal se halle por debajo de la cifra media de los otros niños de su edad, es decir, cuando continúa dependiendo de gestos para comunicarse cuando ya debiera estar utilizando signos convencionales verbales; cuando al usar palabras lo hace de una manera tan deformada en su articulación que es ininteligible su lenguaje; cuando solo utiliza determinados elementos gramaticales tanto en el aspecto sintáctico como en el léxico y en el aspecto pragmático, se demora en la adquisición de otros nuevos elementos lingüísticos.

En la búsqueda realizada a la literatura científica de la especialidad se recogen estudios y posiciones teóricas relativas a la conceptualización de las peculiaridades que tipifican las alteraciones relacionadas con los retrasos del lenguaje. Aparecen los estudios que ofrece López (2004). Esta autora, especialista de segundo grado en Logopedia y Fonoaudiología considera que los trastornos específicos del lenguaje ocurren cuando existen alteraciones en la comunicación manifiestas en el niño que habla mal, en el que

tarda en hablar, el que deja de hablar y por otros trastornos.

En los casos en que el niño que habla mal, puede aparecer trastornos de la fluidez verbal, trastornos de la articulación y trastornos de la voz. Cuando el niño deja de hablar puede ser producto de:

- Afasia infantil.
- Mutismo selectivo.
- Regresión autista.
- Trastorno desintegrativo infantil.
- Síndrome de Rett.
- Enfermedades degenerativas.

En los casos en que el niño tarda en hablar puede ser por la presencia de retrasos primarios del lenguaje o retrasos secundarios del lenguaje. En los casos de trastornos primarios, al analizar las posiciones teóricas anteriores, se puede profundizar en las diferentes maneras en que estos autores los caracterizan, de acuerdo con los rasgos distintivos que la particularizan. De esta forma, constituyen un trastorno evolutivo caracterizado por problemas severos de expresión y comprensión del lenguaje en ausencia de pérdida auditiva, retraso mental o trastorno emocional y que está circunscrito a un trastorno funcional sin substrato de lesión orgánica clínicamente descubrible. Es una forma de evolución del déficit del lenguaje observado en los primeros años de la vida, todos los estadios intermedios existentes entre un retraso totalmente curable y las formas más severas de la disfasia.

En 1980 la American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) los define como la anormal adquisición –comprensión o expresión- del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes (fonológico, morfológico, semántico, pragmático) del sistema lingüístico. Suelen presentar problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria.

En Cuba Figueredo (1984), los define como insuficiencia general en el desarrollo del lenguaje (IGDL), es abordado por como la insuficiente formación de los tres componentes (fónico, léxico y gramatical) con audición normal e intelecto conservado. Con ello se opera un cambio en la actividad de diagnóstico y atención a los niños con trastornos en el lenguaje y se orienta la ubicación

escolar. Esta denominación excluye por tanto a los niños sordos e hipoacúsicos, a los que poseen retraso mental, aun cuando las particularidades del lenguaje se ajustan a esta categoría diagnóstica. De ahí que abarque todo inicio retrasado y todo desarrollo enlentecido del lenguaje que no pueda ser puesto en relación con un déficit sensorial o motor, con deficiencia mental, con trastornos psicopatológicos, con privación socio-afectiva, ni con lesiones o con disfunciones cerebrales evidentes.

En el año 2015 Chernousova comparte el criterio sobre IGDL y señala que constituye un subgrupo de los trastornos de los medios de comunicación verbal, de la clasificación psicopedagógica, sin alteraciones primarias en la audición y el intelecto. Según esta autora en los niños con IGDL se aprecian insuficiencias en el analizador auditivo verbal que inciden en el desarrollo de los procesos acústico-gnósticos y, por tanto, en la capacidad de percepción y diferenciación fonemática. También presentan alteraciones en el analizador motor verbal lo que dificultan los procesos de fonación y articulación, con menor frecuencia en la percepción visual que limita la capacidad para diferenciar los objetos o sus representaciones sin afectaciones en la visión.

Chernousova (2015), considera que en la IGDL tiene estructuras de manifestación diversa, por alalia y afasia, también por disartria y rinolalia cuando se expresan alteraciones sistémicas del lenguaje. Sin embargo, existen niños en que aparecen afectaciones en la pronunciación, el vocabulario y el componente gramatical a consecuencia de insuficiente estimulación verbal. Por otro lado, plantea que en el desarrollo del lenguaje se evidencia una interrelación funcional en los planos evolutivo, madurativo y de aprendizaje, que se puede alterar por la influencia desfavorable de factores biológicos y sociales.

Entre los factores biológicos se encuentra en el período intrauterino (consanguinidad, enfermedades, traumatismos y accidentes); en el nacimiento (traumatismos y asfixia que originan disfunción cerebral); en los primeros años de vida (enfermedades, virales, infecciosas, respiratorias y traumatismos). Entre los factores sociales, los que originan abandono pedagógico, insuficiente estimulación verbal y las alteraciones emocionales por trauma psicológico permanente.

Los resultados obtenidos en investigaciones realizadas como parte de los estudios de maestría de Chernousova (2003), las IGDL se clasifican en tres niveles según el grado de severidad, que va desde la ausencia total del lenguaje hasta la presencia de un lenguaje más o menos coherente, en una

edad en que ya debe estar prácticamente formado. A continuación, se relacionan las características del lenguaje que determinan cada nivel de insuficiencia (Figueredo, 1984, 1989).

Los niños con primer nivel de IGDL presentan una ausencia total o casi total del lenguaje. Se comunican con sonidos onomatopéyicos, complejos de sonidos inconstantes acompañados de mímicas y palabras, o fragmentos de ellas con carácter polisémico y valor de oración, que en ocasiones no guardan relación lógica con la idea que se quiere expresar.

Utilizan de manera inconstante los sonidos y sílabas, con predominio de palabras de una o dos sílabas con cambios, transposiciones, distorsiones, omisiones y adiciones. Su oído fonemático se encuentra en estado incipiente de desarrollo que imposibilita el análisis sonoro de la palabra y sustituyen las palabras-acciones (verbos) por palabras-objetos (sustantivos). Poseen un vocabulario pasivo más desarrollado que el activo pero limitado. Solo comprenden el lenguaje ajeno en situaciones concretas, fuera de ellas son evidentes las dificultades en la comprensión de las estructuras gramaticales, en la diferenciación del género, el número y los tiempos verbales. Es infructuoso el aprendizaje de la lectura–escritura sin una preparación.

Los niños con segundo nivel de IGDL poseen mayor desarrollo del lenguaje y dominio del aspecto semántico, emplean las palabras con carácter estable, pero con alteraciones fónicas y morfológicas, así como frases y oraciones sencillas por lo regular agramáticas. El insuficiente dominio de la estructura fónica de las palabras obstaculiza el desarrollo del vocabulario y el aspecto gramatical.

La diferenciación de los sonidos que se pronuncian correcta e incorrectamente es más exacta, aunque algunos de manera aislada se pronuncian de forma correcta, se alteran dentro de la palabra, aún más en el lenguaje contextual. Dominan el vocabulario cotidiano y sustituyen las palabras por otras usuales que no siempre coinciden en su significado. Es mayor la comprensión del lenguaje sobre la base del léxico y elementos morfológicos que adquieren valor lógico–semántico, como la terminación del plural. Utilizan de forma diferenciada los verbos, sustantivos y adjetivos y de manera incorrecta algunos pronombres personales, preposiciones y conjunciones. No logran dominar la técnica de la lecto–escritura sin una enseñanza especial organizada.

Los niños con tercer nivel de IGDL poseen un lenguaje contextual, con de-

sarrollo en los componentes aspectos fónico, léxico y gramatical; muestran aislados agramatismos e imprecisa utilización de algunas palabras. En la pronunciación presentan dificultades específicas en los sonidos y la diferenciación fonemática. En general utilizan en forma correcta la estructura silábica de las palabras, con limitaciones en las palabras complejas o de poco uso. El vocabulario es pobre, con inexacta selección de los verbos que no reflejan acciones cotidianas. Emplean palabras usuales en sustitución de las más complejas, que caracterizan objetos y fenómenos semejantes o que poseen similitud sonora, reflejo del insuficiente dominio del aspecto semántico y de la dificultad para diferenciar y reproducir los fonemas.

Por otro lado, utilizan oraciones simples, pero presentan dificultades en las compuestas con incorrecta relación de las palabras. Emplean preposiciones que expresan relaciones espaciales, no así las de tiempo y causa; adjetivos que cualifican los objetos por su color, tamaño y forma. La comprensión del lenguaje es más exacta, con errores en la diferenciación del género y el número y de los tiempos verbales, pero se dificulta la comprensión y diferenciación de palabras de una misma familia y de las que expresan relaciones de causa-efecto, tiempo y espacio. Aunque la lectura y la escritura se desarrollan por lo general de manera insuficiente, es posible la enseñanza directa de la lectura y la escritura.

Por el papel del lenguaje en la formación de los procesos psíquicos, estos escolares poseen particularidades psicológicas específicas, que se ponen de manifiesto sobre todo al inicio de la actividad escolar, estas se sintetizan. Los estudios sobre el desarrollo de las funciones psíquicas son fragmentados, en lo fundamental se refieren a la memoria y a la sensopercepción, pero son escasos en cuanto a la caracterización psicopedagógica (Figueredo, 1989).

El enfoque psicológico de los trastornos verbales atendiendo a los niveles sigue siendo poco frecuente. Las particularidades psicológicas específicas constituyen un indicador de la influencia del trastorno verbal en el logro de estadios superiores del desarrollo, hecho que se pone de relevancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Figueredo, 1989).

La esfera sensoperceptual refleja afectación en el funcionamiento de los analizadores auditivo, visual y en ocasiones el táctil, relacionado con la disminución del carácter activo de la psiquis, así como la agnosia óptica. Es menor el volumen de percepción visual de los objetos y la estabilidad de las representaciones visuales respecto al coetáneo. También están presentes dificultades

en el reconocimiento visual de los objetos, con prolongación de la toma de decisión, inseguridad en las respuestas y disminución de la actividad verbal. Utilizan formas elementales de orientación en la comparación y evidencian insuficiencias en el empleo de las formas superiores de accionar en la modelación, con uso del ensayo-error y necesidad de diversos niveles de ayuda. (Figueredo, 1989)

En la memoria se precisa el fácil olvido, conservación de la memoria lógica y la disminución de la verbal, con olvido de las instrucciones complejas, los elementos y la consecutividad de las tareas. Es menor el volumen de recordación en la reproducción involuntaria de estímulos verbales, con inseguridad y efecto lateral. En la reproducción voluntaria se orientan con lentitud y al inicio no se aprecia el efecto lateral.

Los errores indican que entre la palabra estímulo y la palabra sustituto existen relaciones situacionales o semánticas, que evidencian las posibilidades intelectuales y la formación de los campos semánticos. La reproducción de estímulos verbales provoca mayores dificultades que la de los visuales, por la débil formación de la actividad mnésica-auditiva (Figueredo, 1989).

Con relación al pensamiento se retarda la formación del pensamiento lógico-verbal y sin una enseñanza especializada no logran dominar las operaciones básicas. Estas dificultades, en gran medida, son consecuencia de la insuficiencia en la función generalizadora del lenguaje y por lo regular se superan al corregir los trastornos verbales.

En la atención se precisa excitabilidad, inestabilidad, indiferencia y lentitud por la insuficiencia en el carácter activo de la psiquis (Chernousova, 2003). Necesitan ayuda externa para organizar la atención, en lo que influye la valoración del resultado de la actividad; si es negativa disminuye el ritmo de la actividad, provoca inseguridad y disminuye la atención; si es positiva, aumenta el ritmo de la actividad y se eleva la concentración. Tienen dificultades para distribuir la atención y ejecutar simultáneamente la actividad manual y verbal. En ellos se prolonga la etapa de orientación, con dificultad en la producción de tácticas más productivas y las tareas se acompañan de expresiones verbales con un fin constataador y aclaratorio (Figueredo, 1989).

En la esfera emocional volitiva existe desequilibrio entre la intensidad de los estímulos y la reacción que provocan (Chernousova, 2003). Para el equilibrio emocional poseen valor los elementos generales implícitos en la comunica-

ción cotidiana, como la situación y las personas. Las premisas intelectuales propician un adecuado nivel de orientación y correspondencia de las reacciones con la realidad.

En la conducta se aprecia negativismo verbal y conductual por el desequilibrio en el proceso comunicativo, derivado de la insuficiente comprensión del mensaje del adulto y la deficiente realización verbal. Semejantes particularidades se ponen de manifiesto en la relación con los coetáneos, llegando al aislamiento, resultado también del retardo en el desarrollo de las funciones motrices en general y las alteraciones en el cumplimiento de las diferentes acciones.

Clasificaciones de los trastornos específicos del lenguaje:

- Cronológico.
- Etiológico.
- Vertiente afectada.
- Tipo de alteración.

Cronológico:

Durante el desarrollo: retrasos del lenguaje.

Después del desarrollo: afasias.

Etiológico:

Primarios: trastornos específicos del desarrollo del lenguaje (Retraso simple del lenguaje y las disfasias).

Secundarios: retraso mental, hipoacusias, lesiones cerebrales, autismo y otros.

Vertientes: expresiva, receptiva, mixta

Cuantitativo/ cualitativo: articulatorio, léxico, morfosintáctico, semántico y pragmático.

Trastornos específicos del lenguaje: retraso simple del lenguaje y disfasias.

Retraso simple del lenguaje:

- Alteración de tipo evolutiva (desfase cronológico).
- Aparición del lenguaje tardío (Más de 2 años) y evoluciona lentamente.
- Retraso homogéneo en aspectos fonológicos, morfosintácticos y semánticos.
- Expresión recuerda el habla de un niño más pequeño.
- Capacidad de comprensión superior a la expresión.
- Comunicación efectiva.
- Etiología imprecisa.

Disfasias:

- Retraso severo del lenguaje.
- Afecta la comprensión y expresión.
- Aparición del lenguaje tardío (2 ½ a 3 años).
- No sigue las pautas evolutivas.
- Pronóstico difícil.
- Etiología diversa y mal conocida.

Estudio diagnóstico:

- Audiológicos: comprobar el estado auditivo.
- Neuropsicológicos: aptitudes cognitivas básicas, nivel intelectual no verbal, atención, memoria, procesos perceptivos, motores (gnosias, praxias, lateralidad).
- Aprendizajes escolares: lectura, escritura y cálculo.
- Comportamentales: temprana (2 años) y continua, técnicas e instrumentos: entrevista clínica, test, proyectivos y asociativos (pruebas de dibujo), escalas de comportamiento, técnicas de observación.
- Neurofisiológicos y neuroimagen: paroxísticas severas y persistentes en el EEG de sueño, metabólicas cerebrales, imágenes morfológicas, lesionales (TAC, RMG).
- Funcionales cerebrales: identificar la existencia de alteraciones de las asimetrías planimétricas interhemisféricas, displasias corticales perisilvianas, hipoplasia del núcleo caudado y tálamo y displasia cerebelosa,

hipoperfusión bitemporal, descarga paroxística persistente en el EEG de sueño.

- Genéticos: estudios de concordancia en gemelos, incidencia familiar (modelo multifactorial y autosómico dominante) y mayor en varones y fenotipos con peculiar trastorno del lenguaje.

Disfasias:

Factores ambientales adversos:

- Prematuridad
- Anoxia perinatal.
- Desnutrición intrauterina.
- Antecedentes familiares.

Categorías de disfasia:

- Agnosia auditiva verbal.
- Disfasia fonológico-sintáctica.
- Disfasia léxico-sintáctica.
- Disfasia semántico-pragmática.

Agnosia auditiva verbal:

- Imposibilidad para discriminar estímulos auditivos.
- Puede no haber lenguaje.
- Si hay lenguaje: dificultades en comprensión y expresión.
- Presenta interés en comunicarse.
- Puede tener conductas parecidas al autista.

Disfasia fonológico-sintáctica:

- Más frecuente.
- Más afectada la expresión que la comprensión.
- Alterada fluencia, pronunciación de sonidos y sintaxis.
- Responden bien al tratamiento logopédico.

Disfasia léxico- sintáctica:

- Más dificultades en la expresión que en la comprensión.
- Dificultades en el uso de palabras de acción y funcionales.
- Sintaxis deficiente.
- Disfasia semántico-pragmática:
- Se asemeja a la comunicación del autista.
- Alterados los aspectos formales del lenguaje.
- Alterada la pragmática: toma de turnos, inicios de conversación, lenguaje figurado, etc.
- Relación social aceptable.

Existen diversas hipótesis de la fisiopatología de los TEDL:

- Perceptivas.
- Cognitivas.
- Lingüísticas.

Las hipótesis perceptivas plantean que estas pueden aparecer cuando existe:

- Discapacidad para almacenar las señales acústico-fonéticas.
- Para reconocer fonemas.
- Para procesar las secuencias verbales con la velocidad que se presentan.
- Dificultades en tareas en que el tiempo juega un papel relevante (verbales y no).
- Dificultades para el procesamiento rápido de índices temporales acústicos (con carácter reversible bajo la influencia del entrenamiento).

Las hipótesis cognitivas plantean que estas pueden aparecer cuando existe:

- Trastornos de la atención.
- Déficit de la función simbólica y de las capacidades de representación mental.
- Trastornos en la memoria.
- Incapacidad para comprobar hipótesis.

Las hipótesis lingüísticas plantean que estas pueden aparecer cuando existe

déficit selectivo en el aspecto morfosintáctico. Apoya la teoría innata del desarrollo del lenguaje.

Hay que diferenciar entre retraso del habla y retraso del lenguaje, en el primero solo está afectado el nivel fonológico, mientras que en el retraso del lenguaje están todos los códigos afectados; entre disfasia y retraso del lenguaje, en la disfasia destaca la gran lentitud de la evolución y la respuesta lenta a la intervención pedagógica, mientras que en el retraso del lenguaje tiene una recuperación más acelerada y una respuesta positiva a la intervención y además se encuentra menos afectada la comprensión.

Constituyen signos de alerta de dificultades de lenguaje cuando en la etapa pre lingüística (0-12 meses):

- Succión deficitaria, atragantamiento con líquidos (entre 1-2 semanas).
- Llanto débil (3-4 meses).
- No sonríe ante caras o voces familiares (3 meses).
- No imita o produce sonidos (4 meses).
- No responde o no se orienta hacia los sonidos o a la voz humana (5 meses).
- Ausencia de sonidos (5-9 meses).
- No balbucea (8 meses).
- No utiliza gestos como “adiós” o “palmitas” (12 meses).

Cuando entre los 12-24 meses:

- Hay poco balbuceo y poca variación de sonidos.
- Cuando no hay apoyo gestual, no hay respuesta a los nombres familiares.
- No usa gestos para saludar o decir adiós.
- No señala para mostrar o pedir.
- No responde a su nombre.
- Prefiere utilizar gestos en lugar de palabras o vocalizaciones.
- Con 2 años no utilizan expresiones de dos palabras.

Cuando entre los 2-3 años se aprecia:

- Ausencia de palabras simples.
- Habla ininteligible.
- No combina dos palabras.
- Repite lo que se le dice (lenguaje ecolálico).
- Hay una falta de interacción con los demás.
- Juego restringido o repetitivo.
- Dificultades para controlar el babeo.
- Dificultades de masticación.
- Cierta frustración en situaciones comunicativas.

Cuando entre los 3-4 años:

- Habla ininteligible fuera de su núcleo familiar o más cercano.
- No imita sílabas.
- Tiene dificultades para emitir frases de dos elementos e incapacidad para usar tres.
- Falta de adjetivos y pronombres.
- Incapacidad para expresar lo que está haciendo.
- No pronuncia la sílaba o la letra final de las palabras.

Cuando entre los 4-5 años:

- El niño no puede pronunciar bien la mayoría de los sonidos del lenguaje.
- Hace frases de tres palabras o menos.
- Omite nexos, pronombres, artículos o verbos en las frases que hace.
- Tiene un vocabulario reducido y suele utilizar términos como “este”.
- No responde al ¿qué? o al ¿dónde? cuando se pregunta por historias familiares.
- Tiene dificultades para narrar sucesos que le han ocurrido.

Cuando entre los 5-6 años:

- Persisten las dificultades de articulación.
- Hay errores en la estructura de las frases.

- Presenta dificultad en tareas de atención sostenida, como por ejemplo en escuchar un cuento.
- Hay dificultad para responder al “qué”, “cuándo”, “dónde”, “quién” y “por qué”.

En el desarrollo infantil, también existen alteraciones que pueden condicionar la aparición de afectaciones cognitivas, las que se evidencian de forma significativa en el desarrollo de procesos como la memoria y el pensamiento. Por ejemplo, pueden existir retardos mentales que en ocasiones pasen inadvertidas por la familia y solo cuando se inicia el período escolar es cuando se percata que existen dificultades en el aprendizaje, las que muchas veces están asociadas a inmadurez del SNC.

En el diagnóstico del retardo en el desarrollo psíquico las principales dudas surgen en comparación con el retraso mental de grado leve, por la semejanza externa de los indicadores de ambos grupos y por el hecho de que el pronóstico de desarrollo no siempre ofrece resultados ciertos y con frecuencia es difícil.

¿Cómo puede estar afectado el desarrollo del pensamiento desde las primeras edades?

Existen diferentes alteraciones que pueden aparecer producto de una insuficiente madurez del SNC o producto de enfermedades que lesionan la funcionalidad del cerebro, entre otras muchas causas. Sea una u otra, los trastornos evidentes más frecuentes son el retraso mental y el retardo en el desarrollo psíquico.

El diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico debe realizarse con preferencia en el plano psicológico y pedagógico, pues la sintomatología neurológica residual no puede servir de base para el diagnóstico diferencial porque los síntomas son semejantes, por ejemplo, la cerebroastenia puede aparecer en algunos niños que sufren determinadas enfermedades que afectan su SNC.

Estas consideraciones son importantes en el proceso de estimulación temprana. Se hace necesario precisar en algunas características que pueden aparecer en los niños y que son indicios de dichas peculiaridades del desarrollo:

- En los niños con retardo en el desarrollo psíquico, a diferencia de los que presentan retraso mental, no se aprecia una severa insuficiencia en el desarrollo de las operaciones del pensamiento, ni en la capacidad de los juicios lógicos; pero la inmadurez de la motricidad, de los procesos perceptivos y del lenguaje, la inmadurez de la esfera emotivo volitiva y la astenización general, disminuyen la productividad de su actividad intelectual. Se limitan las posibilidades de la formación efectiva de nuevas habilidades y hábitos docentes cognoscitivos.
- Los niños con retardo en el desarrollo psíquico aceptan, utilizan la ayuda y la transfieren a situaciones semejantes en las actividades que no pueden realizar por sí solos, lo que indica mayores potencialidades para su desarrollo, en comparación con los niños que presentan retraso mental. Durante el trabajo individual son capaces de resolver tareas intelectuales con ayuda, casi al mismo nivel que sus coetáneos (realizar agrupaciones, determinar las relaciones de causa-consecuencia en relatos, comprender el sentido figurado de refranes, comprender el argumento de láminas y relatos).
- Las insuficiencias de distintas funciones corticales en los niños con retardo en el desarrollo psíquico se compensan con mayor conservación de otras funciones y de sus interacciones, por eso, al confrontar dificultades en la solución de problemas visuales en imágenes, es fructífero realizar una verbalización amplia y acciones prácticas. En el caso del retraso mental es necesaria la compensación de todos los elementos que conforman la estructura del acto intelectual.
- La inmadurez de la esfera emotivo-volitiva en los niños con retardo en el desarrollo psíquico no posee un carácter de pérdida, por eso en los niveles de actividad, típicas para un período etario menor, en ellos se conservan las estructuras reguladoras y la posibilidad de su maduración.
- Los niños con retardo en el desarrollo psíquico se sienten bien en la actividad de juego, recurren a ella cuando sienten necesidad de salir de la actividad de estudio, difícil para ellos. Esto no ocurre en quienes presentan retraso mental.
- La diferencia existente entre el retraso mental y el retardo en el desarrollo psíquico se pone de manifiesto también en las alteraciones terciarias que surgen en la edad escolar. En el retraso mental estas poseen el carácter de insuficiencia total en el desarrollo de la personalidad; en el retardo en el desarrollo psíquico, el carácter disarmónico de la personalidad se

manifiesta en forma de inmadurez en algunos de sus componentes, pero no en insuficiencias de toda la estructura de la personalidad.

- En el retraso mental el insuficiente desarrollo de la personalidad está relacionado con la limitación del pensamiento generalizador que no juega su papel rector. En el retardo en el desarrollo psíquico este último se retrasa, sin embargo, no pierde su función rectora con respecto a las demás funciones.

2.6. El desarrollo de la personalidad en la edad juvenil. Su pensamiento crítico

El tránsito por la adolescencia supone la superación de una serie de exigencias y contradicciones propias del desarrollo. De ellas se va generando la conformación de la identidad y los adolescentes comienzan a preocuparse y a realizar acciones proyectadas al futuro. Ya en la edad juvenil la proyección futura constituye una exigencia planteada por la nueva posición social.

Algunos psicólogos no establecen una diferenciación entre la edad juvenil y la adolescencia, plantean que en la juventud no ocurren cambios significativos, solo se produce la consolidación y perfeccionamiento de lo alcanzado en la adolescencia. Tienen razón al plantear que en la edad juvenil se estabilizan y perfeccionan los aspectos fundamentales de la estructura de la personalidad que se han venido formando desde edades anteriores.

También es cierto que en cuanto a las características anatómo-fisiológicas se va produciendo un proceso de culminación y consolidación del desarrollo alcanzado. Sin embargo, si se analiza la situación del desarrollo del joven se aprecian cambios de consideración que diferencian de manera notable a esta etapa de la anterior. Estas transformaciones determinan el desarrollo de la personalidad y las características propias de esta etapa de la vida.

La edad juvenil comprende desde los 15 o 16 años hasta los 22 o 23 años aproximadamente. Su culminación está vinculada a la inserción del joven a la vida adulta y en lo fundamental a la actividad laboral, para la cual se ha preparado durante toda esta etapa. La edad juvenil presenta una situación del desarrollo específica que determina transformaciones en los sistemas de actividad y comunicación y cambios significativos en las características psicológicas de la edad.

Según el criterio de Valbuena (2010), en la juventud el individuo comienza a desprenderse de los grupos, estos dejan de ser el regulador externo de

su conducta. Aparece una autodeterminación consciente, que posibilita la regulación interna del comportamiento. Es decir, se preocupan y ocupa más de su propia imagen que por los criterios que sobre él puedan tener aquellas personas que le rodean o con los cuales interactúa, están más pendientes del “yo”, de su imagen externa por encima de formas de pensar o de actuar. Este comportamiento es congruente con sus intereses personales hacia la exploración en sus círculos sociales de su pareja, que muchas veces va más hacia la atracción física que hacia sus propósitos de estabilizar, formar una familia.

La interrelación entre las condiciones internas y externas del desarrollo psíquico se expresan en la nueva posición social del joven: se encuentra en el umbral de la vida adulta y en la actitud que asume ante esta posición social, se preocupa por el futuro y necesita determinar su lugar en la vida. Todo el comportamiento juvenil está matizado por su proyección futura. La actividad de estudio se convierte en actividad de formación profesional. Debe elegir su profesión y prepararse para la vida laboral.

En esta etapa del desarrollo de la personalidad existe una marcada intencionalidad hacia la determinación de una profesión. Valbuena (2010), considera que *“en la etapa juvenil, la preocupación constante por la superación profesional, se convierte en la actividad fundamental del desarrollo de la personalidad. Comienzan a aparecer intereses hacia diversas áreas profesionales, que se venían gestando desde la adolescencia, pero que aquí se consolidan”*. (p. 2)

Por estas razones este período es el momento en que hay mayor firmeza hacia la determinación de lo que se quiere ser desde el punto de vista profesional. Como delimita Valbuena (2010), el joven se convierte en el centro de su propio ideal, se incluyen además modelos de figuras familiares con fuerte vínculo afectivo, compañeros y personalidades históricas.

Los motivos dirigidos a la superación profesional posibilitan, una regulación interna de la personalidad basada en la autodeterminación consciente que garantiza la madurez y responsabilidad necesaria en la proyección futura. Es por ello que los procesos cognoscitivos se orientan hacia aquello que es importante para su preparación para el futuro y adquieren una connotación afectiva y personal que le permite un aprendizaje personalizado. En el aspecto cognitivo los procesos que lo componen adquieren un matiz emocional, motivado por la necesidad de adquirir conocimientos que sirvan de base a

su formación profesional.

La percepción y la memoria se dirigen hacia aquellos aspectos relacionados con su preparación para el futuro. El pensamiento se perfecciona y se convierte en un pensamiento crítico-valorativo. Todo trata de comprenderse desde el punto de vista personal y lo que se aprende pasa a formar parte de sus conocimientos y criterios personales. La elaboración personal de lo que se asimila es un aspecto importante en la actividad intelectual del joven. Esto se manifiesta en las defensas apasionadas de sus ideas y en las discusiones acaloradas con personas que tienen criterios opuestos a los suyos.

En lo afectivo, los sentimientos se hacen más estables, profundos y variados. En la medida en que adquieren mayor preparación político-ideológica, se produce el desarrollo de sentimientos patrióticos, internacionalistas. La amistad y el amor se hacen más estables y vinculados al desarrollo moral del mundo, sirven de base al establecimiento de relaciones duraderas que a veces culminan en matrimonio.

El carácter que adquieren las relaciones en la pareja, depende por lo tanto, del contenido moral de la personalidad, lo que determina que las relaciones amorosas se basen en el respeto mutuo, la comunidad de intereses, la comprensión, en ellos juega un papel dominante las vivencias emocionales más primitivas, relacionadas solo con la atracción física y sexual.

El desarrollo cognitivo y afectivo, así como de las unidades psicológicas primarias, vinculado a la actividad de formación profesional y a formas de comunicación más “adultas”, profundas y complejas, crean las condiciones para que en el joven se desarrollen otras formaciones psicológicas que alcanzan un nuevo nivel como la autovaloración, los ideales y los intereses.

Surgen nuevas necesidades y motivaciones profesionales, éticas y de carácter político ideológico. El joven se interesa por los fenómenos sociales y de la realidad en que vive. Va formando su concepción del mundo la que permite sus análisis e interpretaciones de la naturaleza, demás personas y de sí mismo.

Se produce un desarrollo de la autoconciencia, la autovaloración, los intereses y los ideales que le va colocando cada vez más cerca del modo de pensar y actuar de los adultos. Se amplía su vida afectiva y la esfera de sus intereses, también el ámbito de sus relaciones interpersonales. La amistad se profundiza y consolida y las relaciones de pareja adquieren un carácter más

estable y maduro.

En relación con los intereses se forman sentimientos intelectuales y estéticos que no existían o se perfeccionan y desarrollan los ya existentes. En esta etapa, las actitudes y los rasgos del carácter culminan su proceso de formación y se estabilizan producto de la formación profesional y del desarrollo intensivo de la concepción del mundo, lo que posibilita en el joven el planteamiento de objetivos mediatos, elaborados conscientemente, a partir de los cuales orienta su conducta presente.

Las relaciones con los adultos (docentes y padres) se establecen sobre la base de las normas de interacción adultas, lo que disminuye los conflictos intergeneracionales. El joven va logrando cada vez más un nivel de autoterminación que le permite enfrentar de modo adecuado las exigencias de la sociedad. Comienza a gozar de derechos que antes no tenía, pero le plantean responsabilidad e independencia.

A lo largo de la etapa va generando seguridad en sí mismo y autoafirmación. Se vuelve capaz de valorar de modo flexible, reflexivo y objetivo las situaciones en que se encuentra inmerso, lo que le garantiza una estructuración y reestructuración de su campo de acción más efectiva. No solo desarrolla su proyección futura, sino que se esfuerza de manera consciente y volitiva para alcanzar las metas u objetivos trazados.

El desarrollo de la personalidad en esta etapa, como en las demás, depende de factores externos como internos, los que al interrelacionarse por medio de los sistemas de actividad y comunicación en los que el joven está inmerso, determinan las características psicológicas propias de esta edad, las que se reflejan en cada joven de un modo particular, de acuerdo con su situación del desarrollo personal. El papel de padres y maestros sigue siendo esencial para el joven, ya que necesita de sus consejos, valoraciones y orientaciones para aprender a ser adulto y actuar consecuentemente como ellos.

Los logros analizados como características de la edad juvenil no deben conducir a pensar que todos los jóvenes alcanzan el mismo nivel de desarrollo, los resultados de las investigaciones y la propia experiencia empírica demuestran que aún muchos están lejos del desarrollo que como posibilidad deben alcanzar en esta etapa. Lograr el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios es, según Medina (2017), *“aprender, ejercitar y utilizar el pensamiento crítico para prepararnos para vivir y convivir en un*

mundo de dificultades permanentes y crecientes”.

Según el criterio de Altuve (2010), *“los jóvenes adultos manifiestan madurez para expresar el conocimiento y, además, son mentes fértiles capaces de comprender los diversos contenidos programáticos incluidos en los planes de estudios”.* (p. 7)

En sentido general, en los jóvenes se aprecia una mayor proyección futura, a mediano y largo plazo, en dependencia del desarrollo alcanzado por sus formaciones psicológicas. Son más reflexivos que los adolescentes, ya que la sociedad exige de ellos la toma de decisiones que requieren de la utilización de las operaciones cognitivas, lo que da una mayor posibilidad al joven para estructurar su campo de acción y para la realización de esfuerzos volitivos encaminados a alcanzar los objetivos que se ha propuesto, a partir de sus necesidades fundamentales.

Para Valbuena (2010), en este período del desarrollo, *“el pensamiento... a menudo parece ser flexible, abierto, adaptativo individualista. Se basa en la intuición, la emoción y la lógica para ayudar a la gente a afrontar un mundo que parece caótico. Aplica los frutos de la experiencia a las situaciones ambiguas. Se caracteriza por la capacidad para manejar la incertidumbre, la inconciencia, la contradicción, la imperfección y el compromiso (como hizo Arthur Ashe cuando enfrentó las limitaciones físicas a su capacidad para continuar con su carrera de tenis). En esta etapa superior de la cognición adulta en ocasiones se denomina pensamiento posformal”.* (p. 3)

Altuve (2010), es del criterio que *“el pensamiento crítico en la educación superior es el tránsito de la deducción hacia la sistematización”* (p.7). De esta forma, estos autores reconocen que el pensamiento crítico se forma en las primeras edades y se desarrolla hacia la adultez, lo que evidencia que existe una evolución que de manera gradual se construye: el pensamiento nace con el hombre. Rojas (2006), plantea que *“el pensamiento es un poder de la mente humana mediante el cual esta elabora significaciones con las cuales interpreta su relación con el mundo, con los demás y consigo mismo”.*

Altuve (2010), afirma que *“el pensamiento crítico surge como una forma de reflexión racional e intuitiva, pensamiento que los seres humanos somos capaces de materializar en pos de nuevos conocimientos, de un crecimiento armonioso tanto en lo espiritual como en lo material en la búsqueda de valores y virtudes que nos sitúen en una posición de comprensión y compasión con*

el mundo actual". (p.11)

Los diferentes criterios que ofrecen autores recogidos en la bibliografía evidencian que en este período del desarrollo es donde se termina de estructurar la personalidad. En tal sentido, se puede resumir que, desde el aspecto psicológico, en la etapa de la juventud se dan manifestaciones de brusquedad, complacencia, fogosidad hacia la vida cotidiana. Estas particularidades hacen que este proceso de estructuración y armonización de la personalidad sea denominado como etapa de desintegración, que en términos de conflictos es la bifurcación independencia-dependencia.

Al existir esta separación, en la juventud se perfeccionan las motivaciones y existe mayor orientación hacia la socialización, a la interacción social en aquellos ambientes de mayor interés para el joven. En lo cognitivo, de manera general, es el momento del desarrollo de una mejor organización de todos los procesos que ocurren a nivel de la corteza cerebral. Esto le permite hacer razonamientos desde el punto de vista personal con mayor precisión y argumentos sólidos, con carácter crítico. La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades.

En general se puede considerar que la personalidad se forma desde la edad temprana, se sientan las bases para su paulatino desarrollo y en la misma medida en que el ser humano crece, interactúa y transita por diferentes momentos críticos del desarrollo, aunque es en la juventud donde se expresa con mayor esplendor la evolución y progreso del pensamiento, es donde se hace más palpable, más evidente.

Marciales Vivas (2003), considera que los estudiantes requieren desarrollar determinadas habilidades de tipo intelectual que son las que irán formando un pensamiento crítico, entre ellas destaca:

- Humildad: tener conciencia de los límites del conocimiento, sesgos, prejuicios, limitaciones del propio punto de vista.
- Coraje: tener conciencia de la necesidad de enfrentar aquellas ideas, creencias o puntos de vista hacia los cuales se tienen fuertes emociones negativas y las cuales no se han oído.
- Empatía: tener conciencia de la necesidad de ponerse en el punto de vista de los otros para entenderlos, lo cual requiere ser conscientes del

egocentrismo y la tendencia a identificar la verdad con percepciones inmediatas.

- Integridad: reconocer la necesidad de ser honestos con nuestro pensamiento y reconocer discrepancias o inconsistencias en el pensamiento o acción propios.
- Perseverancia: tener conciencia de la necesidad de usar las revelaciones y verdades a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones.
- Fe en la razón: con el ejercicio de la racionalidad las personas aprenden a pensar por ellas mismas, a formar sus propios puntos de vista y a trazar conclusiones razonables, coherentes y lógicas, son capaces de persuadirse unas a otras mediante razones.
- Imparcialidad: tener conciencia de la necesidad de tratar los puntos de vista sin hacer referencia a los sentimientos personales o intereses propios, de los amigos o de la comunidad o nación. Supone adherirse a los estándares intelectuales sin referencia a la ventaja personal o de otros.

Por tanto, se requiere lograr en los estudiantes, a partir de una enseñanza desarrolladora, movilizadora del pensamiento, que el sistema educativo tenga el propósito de enseñarlos a pensar, a indagar, a reflexionar, a argumentar y adoptar puntos de vista de forma reflexiva; a instituir en las mallas curriculares contenidos temáticos que introduzcan al estudiante en la reflexión crítica sobre su mundo interior y exterior.

Reconoce Marciales (2003), que en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, retos y perspectivas en el siglo XXI, acerca de la calidad de la educación se plantea la importancia de reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de competencias para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

Desde este punto de vista se reconoce que desde el cónclave se hace un llamado a la universidad a formar estudiantes con un pensamiento crítico, por ello es abordada como una dimensión importante que debe ser tenida en cuenta en cualquier evaluación de competencias genéricas desarrolladas durante la educación superior (Quality in Higher Education, 2001).

A la vez, Marciales Vivas (2003), plantea que los profesores universitarios no siempre logran en sus clases el desarrollo de aquellas competencias que se requieren para que el estudiante alcance un pensamiento crítico. A la vez,

referencia el criterio de Sternberg (1996), quien instituye la existencia ocho falacias de los profesores en relación con el proceso enseñanza- aprendizaje y que a su criterio son factores que privan de la posibilidad de desarrollo del pensamiento crítico.

Por ello Marciales Vivas (2003), reconoce entre esas falacias, las siguientes:

1. Profesores que creen que no tienen nada que aprender de los estudiantes. En el campo del pensamiento crítico, el profesor es también un aprendiz que necesita ser receptivo a nuevas ideas.

2. Pensamiento crítico es solo asunto del profesor. El profesor debe pensar las respuestas y presentarlas suavemente, usando la mejor tecnología disponible para ello.

3. Existe el mejor programa para enseñar el pensamiento crítico. Al respecto, Sternberg estableció que no existe el mejor programa para esto, los resultados dependen no solo del programa sino también de las metas que se persiguen; asimismo, incide en ello el contexto o la cultura en la cual el pensamiento del aprendiz está situado.

4. La elección de un programa de pensamiento crítico está basada en un número binario de elecciones, lo que puede resultar efectivo es la combinación de un amplio rango de aproximaciones.

5. Énfasis en la respuesta correcta, cuando lo importante es el pensamiento detrás de la respuesta

6. La discusión es un medio para un fin. Sin embargo, quienes han ahondado en el tema consideran que el pensamiento crítico puede ser considerado un fin en sí mismo.

7. La noción de maestría en el aprendizaje: se espera que el estudiante logre un 90% de respuestas correctas en un 90% del tiempo establecido para esto. El pensamiento y la ejecución pueden mejorar más allá, si existen condiciones para ello.

8. El papel de un curso sobre pensamiento crítico es enseñar pensamiento crítico.

Para Marciales Vivas (2003), cada disciplina de la Educación Superior debe llevar implícito entre las habilidades a desarrollar en las diferentes formas de

organización de la clase, las acciones siguientes:

1. Elaborar juicios/argumentar:

- Buscar razones para defender la propia opinión.
- Generar hipótesis, soluciones, posibilidades, implicaciones.
- Diferenciar hechos y opiniones al hablar/escribir.
- Justificar las propias conclusiones.
- Exponer interpretaciones alternativas.

2. Valorar juicios/argumentos:

- Buscar razones a favor/o en contra de lo que se lee o escucha.
- Buscar argumentos, soluciones, causas, alternativas.
- Buscar todas las evidencias disponibles, las condiciones necesarias.
- Establecer criterios de evaluación (qué razones son mejores, qué inferencias son plausibles).
- Diferenciar hechos y opiniones en lo que se lee o escucha.
- Valorar las distintas soluciones.
- Valorar la fiabilidad de las fuentes.
- Aceptar y/o rechazar puntos de vista coincidentes/no coincidentes con el propio.

3. Extraer conclusiones (de lo que se lee o escucha):

- Verificar la lógica o el hilo conductor de lo que se lee o escucha.
- Buscar consistencias y contradicciones en lo que se lee o escucha.
- Verificar la pertinencia del vocabulario utilizado.
- Verificar la relevancia o irrelevancia de las ideas expuestas.
- Verificar la vigencia, utilidad de lo que se lee o escucha.
- Buscar aclaraciones, clarificar ideas que se leen o escuchan.
- Buscar toda la información necesaria para comprender.
- Identificar implicaciones y consecuencias en lo que se lee o escucha (Santiuste, et al., 2001, sistematizados por Marciales Vivas, 2003, p. 243).

Un análisis contextualizado a la práctica y desde la posición que se debe asumir por los profesionales la realiza Marcialles Vivas (2003), al asegurar que *“pensar críticamente cobra importancia fundamental en un mundo que, agobiado por las crisis en todos los órdenes, sociales, políticos, económicos, entre otros, demanda cada vez más la presencia de hombres y mujeres capaces de actuar con criterio en la búsqueda de soluciones a los conflictos, cualquiera que sea su campo de acción. Quienes cuentan con una formación profesional tienen una responsabilidad mayor en este proceso, dado que la distancia entre países ricos y pobres hace que para una gran mayoría el ser profesional sea un privilegio de pocos. Por otra parte, en manos de ese reducido grupo se encuentran las decisiones que afectarán a grupos humanos amplios. Juzgar bien no solamente es una definición, es una demanda categórica de lo que se espera de todos y cada uno de quienes nos sentimos vinculados directamente e indirectamente con las crisis que afectan nuestro mundo”*. (p.245)

El análisis realizado orienta a un cambio en el proceso educativo universitario. Una didáctica más desarrolladora y creadora de estudiantes con una tendencia cada vez más críticos, que analicen, tomen sus puntos de vista con argumentos sólidos, explicativos y científicos. Hay que lograr que indaguen, justifiquen sus posiciones ante determinado hecho o fenómeno, sin embargo, este se logra cuando desde las primeras edades del desarrollo se inicia la formación de un pensamiento crítico, hay que sentar las bases con premisas sólidas que luego sirvan de amalgama para etapas superiores del desarrollo cognitivo.

2.7. La evaluación

El término evaluación está relacionado con la cualidad de medir, caracterizar algo; Swartz & Perkins (1990); se refieren, además, a habilidades como analizar, juzgar, sopesar y emitir juicios de valor. McPeck (1990), argumenta que la evaluación crítica que hace una persona sobre algo en particular está influenciada por su experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y sus valores. El componente de conocimiento que se deriva de esto es añadido, reinterpretado y evaluado desde diferentes perspectivas.

Mora Vargas (2004), reconoce que existen diversas maneras y concepciones para abordar la evaluación, en correspondencia con su intencionalidad. Esta autora señala que *“la evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución*

educativa, tales como el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones”.

El criterio de Mora (2004), tiene su punto de partida y base teórica en los estudios y concepciones de diversos autores reconocidos en la literatura especializada, entre ellos: Duque (1993); Stufflebeam & Shinkfield (1995); López (1995); González & Ayarza (1997). Los criterios que ofrecen estos autores sobre la evaluación se resumen a continuación:

La evaluación conlleva a *“una fase de control que tiene como objeto no solo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”* (Duque, 1993); para el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation *“la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto”*. (Stufflebeam & Shinkfield, 1995)

López (1995), sustenta la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios. Permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículo. Por otro lado, la evaluación tiene una intencionalidad educativa.

Según el criterio que ofrece González & Ayarza (1997), *“se utiliza como instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación... En consecuencia... todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación”*. (p.55)

Los expertos debaten los méritos de la evaluación de acuerdo con la fiabilidad y validez de dichos instrumentos, resaltan algunos problemas conceptuales como metodológicos (Saiz & Rivas, 2011). Por un lado, los primeros hacen referencia a la diversidad en la conceptualización del pensamiento crítico; los metodológicos provienen del tipo de formato que se utiliza para evaluarlo, ya que la mayoría de las pruebas son instrumentos con un formato de respuesta cerrada, impiden la exploración de los mecanismos fundamen-

tales implicados en la tarea de responder un test. A pesar de ello, se puede encontrar un par de instrumentos que permiten solventar esta dificultad. Por un lado, el test HCTAES (Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations, Halpern, 2006), el cual se centra en los procesos de pensamiento y los ítems son situaciones que describen problemas cotidianos que se deben resolver mediante preguntas abiertas y cerradas.

En la evaluación se requiere según el criterio de Mejía (2015), *“juzgar el valor de algo para determinado, establecer propósito empleando criterios definidos, juicios en función de criterios internos y externos y juicios en función de criterios subjetivos u objetivos”*. La evaluación puede concebirse como *“una observación sistemática de objetos identificados con claridad, para comprender la globalidad de una situación, con el fin de emitir un juicio prudente y pertinente según las circunstancias, que sea provisional o definitivo”*. (p. 89)

También al abordarse el tema relativo a la evaluación se plantea que este conlleva a la delimitación de tres operaciones que se instituyen en sus procedimientos para llevarlas a vías de hecho, de esta manera autores como Marciales Vivas (2003), considera que el procedimiento de evaluación requiere tres acciones:

- Evaluar la verdad de las premisas básicas y suposiciones inferenciales de cada paso del argumento.
- Evaluar de manera independiente la verdad de la conclusión de cada paso del argumento.
- Brindar la valoración general del argumento. (p.64)

La evaluación conlleva según el criterio de Mejía (2015): juzgar, justificar, apreciar, comparar, criticar, fundamentar, contrastar y discriminar.

Indicar con claridad lo que se desea observar exige, ante todo, que se trabaje con una definición de pensamiento crítico, elaborada y exhaustiva. Luego, para estar en posibilidades de emitir un juicio es necesario precisar la o las finalidades de la evaluación. Por último, la observación sistemática remite a la actividad que consiste en recopilar la información en función de las finalidades de la evaluación: es conveniente considerar las técnicas adecuadas para concentrar los datos relativos al pensamiento crítico.

Los instrumentos utilizados para medir y recopilar información sobre el pen-

samiento crítico pueden tener un carácter cuantitativo o cualitativo o incluso combinar ambos. Hay autores que creen posible evaluar el pensamiento crítico de grupos grandes con ayuda de instrumentos de corrección automática; hay otros que consideran esto imposible y recomiendan el uso de técnicas de evaluación cualitativa; algunos investigadores prefieren un enfoque mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo a la vez.

Se presenta primero, las pruebas de elección múltiple de carácter cuantitativo y después, las técnicas de evaluación de carácter cualitativo: la observación de alumnos, entrevistas con ellos y textos redactados por ellos, se considera un proceso mediante el cual una persona juzga o emite un juicio de valor acerca de un objeto, hecho o situación.

Proceso para evaluar:

1. Definir el propósito de la evaluación.
2. Describir la situación deseada o ideal.
3. Definir los criterios de comparación o evaluación.
4. Describir el objeto o situación a evaluar, según se observe en la realidad.
5. Comparar la situación deseada versus la evaluada, tomando en cuenta los criterios.
6. Identificar conformidades o discrepancias y emitir juicios de valor.
7. Verificar proceso y producto.

En algunos casos los criterios de evaluación no surgen de un modelo ideal sino de la selección de variables externa a los objetos, hechos o situaciones, por lo que este proceso se llama evaluación externa. En la evaluación externa se comparan, por ejemplo, dos situaciones de la misma familia que tienen la misma función, por tanto, los criterios surgen de una necesidad o propósito de la evaluación. También es reconocido que la evaluación desde el punto de vista educativo y en el ámbito escolar ha de cumplir con las funciones diagnóstica, instructiva, educativa y autoformativa.

Posner (1998); Hernández (1998); Díaz (1998), coinciden en afirmar y delimitar las particularidades que distinguen cada una de las funciones de la evaluación antes enunciadas:

Función de diagnóstico: la evaluación de un plan o programa de estudios debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de aciertos y desaciertos. De tal manera, que les sirva a las autoridades académicas de orientación o de guía que permita derivar acciones para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Función instructiva: el proceso de evaluación en sí mismo debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículum. Por lo tanto, las personas que participan en el proceso se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

Función educativa: a partir de los resultados de la evaluación en el que el personal docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por las autoridades académicas de la institución, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional. Por lo tanto, existe relación entre los resultados de la evaluación del plan o programa de estudios y las motivaciones y actitudes del personal docente hacia el trabajo.

Función autoformadora: se cumple en lo principal cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. Poco a poco la persona se torna capaz de autoevaluar de manera crítica y permanente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y es más consciente de su papel como responsable de diseñar y ejecutar el currículum. Desarrolla habilidad en cuanto a lo que sabe y lo que no sabe y necesita conocer, de manera que desarrolla la necesidad de autoformación tanto en el plano profesional como en el desarrollo personal.

De manera general la evaluación atraviesa todo el proceso educativo y formativo de un estudiante, en ellas confluyen varios aspectos, entre ellos:

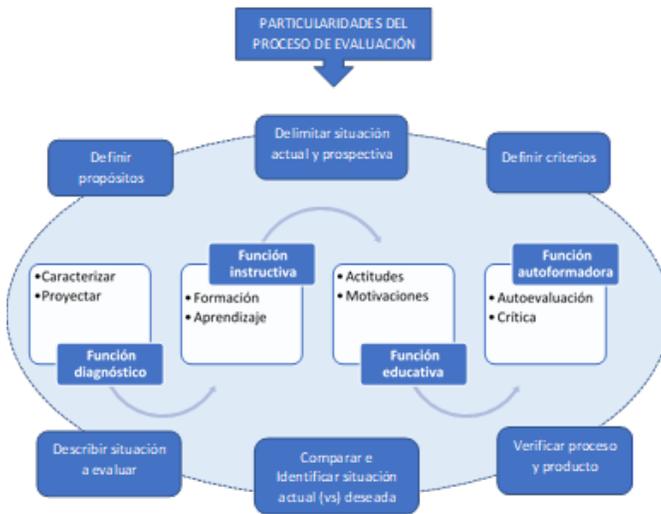


Figura 24. Proceso de evaluación.

Fuente: Medina (2018).

2.8. La refutación

Uno de los elementos del proceso argumentativo es la refutación, en el método científico también tiene gran relevancia, dado que en los dos se buscan teorías verdaderas para hacer estudios de cada una de las disciplinas existentes.

Refutación proviene de la acción de refutar, el fin es destruir o desestimar las razones del contrario. Existe una fórmula para entender este término, a partir de una hipótesis se pueden inferir conclusiones y si estas conclusiones no se dan, entonces se tiene como resultado que la hipótesis tampoco se da.

Es la acción de contradecir, impugnar con argumentos o razones (lo que otros dicen). Crítica a la credibilidad de una narración, con el objeto de desautorizarlo o invalidarlo, con la refutación se pretende demostrar que lo dicho por otra persona no es válido, conveniente o útil.

En la refutación se ofrecen objeciones (llamadas a veces contraargumentos) a argumentos mencionados previamente por los oponentes, con el objetivo de desacreditarlos al revelar y explicar sus debilidades. Cuando se respon-

de al argumento de un oponente, una línea de ataque frecuente es señalar problemas de razonamiento, un buen entrenamiento en la identificación de falacias provee herramientas para refutar argumentos. A partir de lo anterior se plantea que para llevar a vías de hecho la refutación, esta debe contar con los siguientes pasos:

Paso 1: Ellos dijeron... (Paráfrasis breve del argumento original por refutar).

Paso 2: Pero... (Afirmación del contraargumento).

Paso 3: Porque... (Razonamiento y evidencia del contraargumento).

Paso 4: Por lo tanto (Comparación entre el argumento original y el contraargumento).

La refutación es la contra-argumentación, la cual tiene como propósito demostrar aquellos errores que han quedado evidentes en los argumentos del equipo contrario.

El término falacia refiere un argumento que pareciera ser válido y correcto, pero no lo es. Se emplea por lo general como sinónimo de engaño, si no lo es, muchas falacias lógicas son en realidad razonamientos defectuosos, fallas lógicas, que no siempre deben estar al servicio de la manipulación y la mentira.

Se conoce como falacia al error, engaño y falsedad para dañar a una persona y conseguir algo. El término falacia es de origen latín "fallacia". La falacia argumentativa es la característica o propiedad de algo que es falaz, es decir, que tiene la habilidad y la voluntad de engañar o mentir con el fin de inducir en el error a otra persona. En el ámbito de la lógica, se refiere a los argumentos que intentan defender algo que no es válido. En ocasiones, las falacias se cometen con la intención de persuadir a otros para lograr un fin, otras veces se cometen sin intención, por ignorancia.

Con base a lo anterior, la falacia puede estar ligada a la falta de honestidad o lealtad con el objetivo de obtener ventajas sobre otra persona, a través de engaños o mentiras. Aquellos razonamientos que contienen falacias tienen la particularidad de que en general a simple vista parecen válidos y hasta convincentes y solo a través de un exhaustivo análisis se cae en la cuenta de su "engaño". Los sinónimos de falacia son falsedad, mentira, embuste, disfraz.

Según el criterio de Contrera (2017), existen diferentes tipos de falacia:

- Falacia ad hominem: viene dada por la falsedad o cuestionabilidad de la persona, quien expresa sus argumentos y no de estos propiamente; intenta desacreditar a la persona que emite la afirmación, esta es expresada por quien sufre de la no credibilidad al emitir cualquier juicio de valor u opinión.
- Falacia ad baculum: se caracteriza por el uso de la fuerza, amenaza o abuso de posición: a) Los adolescentes no debían salir en la noche debido a la inseguridad; b) Yo tengo un hijo adolescente y no me importa tu opinión, él seguirá saliendo de noche y disfrutar de su juventud. Se observa como hace uso de su abuso como padre de un adolescente.
- Falacia populum: las premisas son consideradas verdaderas debido al apoyo de una gran cantidad de personas que coinciden en la opinión de alguna cosa en particular: “un negocio que venda comida rápida es considerado por una masa de personas como la mejor cadena de comida”.
- Falacia ad verecundiam: defiende algo que es verdadero porque es expresado por alguien que posee conocimiento en la materia.
- Falacia ad logicam: afirma la falsedad de algo porque va en contra del razonamiento lógico.
- Falacia naturalista: es planteada por el filósofo inglés Henry Sidgwick (1838-1900), conocida por el también filósofo George Edward Moore (1958). Se comete al considerar que algo es bueno porque es natural, por su origen en la física u otros criterios como hedonistas, metafísicos, nacionalistas.

2.9. Las analogías

La analogía emana del latín, aunque con origen más remoto en un vocablo griego que puede traducirse como “ semejanza” o “proporción”. Ese término se encontraba conformado por tres partes:

- El prefijo “ana”, que es equivalente a “sobre o contra”.
- El vocablo “logos”, que puede traducirse como “palabra o razón”.
- El sufijo “ia”, que se usa para indicar “cualidad”.

Según el Diccionario Filosófico Ruso (Rosental & Iudin, 1984), analogía es un término que indica una relación de semejanza entre cosas distintas. El concepto permite referirse al razonamiento que se basa en la detección de atributos semejantes en seres o cosas diferentes. Es una comparación entre objetos, conceptos o experiencias. Al establecerla se indican características

particulares y generales, se establecen semejanzas y diferencias entre elementos contrastados.

El término analogía proviene del griego y significa la relación de similitud o comparación existente entre dos cosas que son diferentes. Quiere decir que cuando dos elementos o principios son asociados por sus propiedades, tanto generales como individuales, se habla de analogía. Esta hace posible la realización de razonamientos de carácter inductivo, ya que, si se determina que dos o más elementos son semejantes, es probable que se hallen más semejanzas entre ellos.

Las analogías son deducciones que se realizan a partir de la semejanza en alguna cualidad de dos elementos, cambiando entre ellos propiedades que no son idénticas.

Al clasificar las analogías, primero se deben tener en cuenta los argumentos y luego los términos. A continuación, se presenta el primer grupo:

- Analogía de propiedades: es la más común, se refiere a la transferencia de alguna cualidad, por el parecido en la mayoría.
- Analogías de relaciones: en vez de traspasar las propiedades de un objeto, se trasladan los vínculos entre dos o más, sin tener que cruzarse los dos grupos.
- Analogías rigurosas y no rigurosas: se clasifican de esta manera debido a la necesidad de verificación que deban tener.

Las otras clases de analogías son las de los términos, entendiendo que una palabra puede ser análoga a otra. En este caso, se emplea en el sentido de “relación entre cosas distintas” y no necesita que se termine como una igualdad de términos. Pueden ser sinónimos (su significado es semejante: bello-hermoso) y antónimos (el significado son ideas opuestas: claro-oscuro).

La palabra analogía tiene distintos usos en dependencia del campo donde se aplique, por ejemplo: en la lingüística se refiere a la creación de nuevos vocablos o la transformación de los ya existentes, a partir de la similitud con otros. En lo que respecta a la gramática, utiliza la analogía para definir el parecido formal existente entre los elementos lingüísticos que cumplen con un mismo cometido, o que están sincronizadas significativamente. En el derecho una analogía se refiere a la base de poder contemplar casos similares por medio de una cuidadosa comparación.

2.10. El pensamiento crítico desde la perspectiva del desarrollo comunicativo

El desarrollo social presenta exigencias cada vez más elevadas en lo referente al uso del pensamiento crítico, en tal sentido, la comunicación constituye el único medio de compartir con los demás los conocimientos, las informaciones, críticas, experiencias y vivencias. Es el soporte que crea, desarrolla y consolida las relaciones sociales.

La comunicación es tan compleja y diversa como la actividad humana y las relaciones sociales. En el marco de estas últimas hace la función de concretar el trato humano social en la diversidad particular e individual de los sujetos interactuantes. Su importancia y valor social es tal que la relación del hombre consigo mismo se hace objetiva y real para él a través de su relación con otros hombres.

La introducción de cambios en la concepción, métodos y estilos de trabajo en la escuela requiere del diálogo horizontal y participativo entre los educadores y los alumnos, así como con los diferentes factores de la comunidad.

Un caso particular de la comunicación interpersonal lo constituye la comunicación inter-alumnos, componente importante en la comunicación pedagógica y que ha sido poco trabajado con anterioridad. En este sentido, las investigaciones se han orientado hacia la esfera motivacional-afectiva, han dejado a un lado la esfera cognitivo- instrumental de la personalidad.

La práctica profesional en el sistema educativo y en diferentes niveles de enseñanza ha permitido observar un grupo de regularidades como consecuencia, entre otras, de los modelos de educación tradicionalistas que originan prácticas pedagógicas y estilos de comunicación autoritarios, unidireccionales y por lo tanto, no participativos; sistemas de influencias que han generado distorsiones al proceso y que provienen de la familia, la comunidad, la propia escuela, el maestro. Cabe preguntar si todo este sistema de influencias está acoplado para llevar adelante un proceso feliz, cohesionado, si todos los implicados contribuyen por igual a la causa de la educación, la causa de todos.

La comunicación es un proceso esencial de toda actividad humana, a pesar del amplio espectro que posee su contenido, es incuestionable su base sociológica. Desde el surgimiento de la sociedad humana en las formas más primitivas hasta estos días, la comunicación pasó por las definiciones sociológicas de comunicación, se incluyen los símbolos de la mente y los medios

de transmitirlo en el espacio y conservarlos a lo largo del tiempo; para otros, significa intercambio, interrelación, diálogo, vida en sociedad. Ello está relacionado de manera indisoluble con las necesidades sociales del hombre y no puede existir sin el lenguaje (Valcárcel, 1996). Dichos autores son defensores del interaccionismo simbólico, llegan a considerar toda interacción humana como comunicación.

En cierta medida incluirlas dentro del fenómeno más general de la comunicación está justificado, ya que no puede haber interacción entre dos personas sin una comunicación previa en que se despliega la sustancia social por los sujetos individuales. Los modelos de comunicación han evolucionado a la par del propio desarrollo de la tecnología y la cibernética. Hoy día se hace referencia en la literatura universal al modelo planteado por los didactas españoles Gimeno Sacristán (1991); y Medina Rivilla (1991).

Se reconoce que todos y cada uno de los modelos elaborados acerca de la teoría de la comunicación, o de aquellos que han hecho algún intento, han desempeñado un rol decisivo en la evolución histórica del proceso comunicativo.

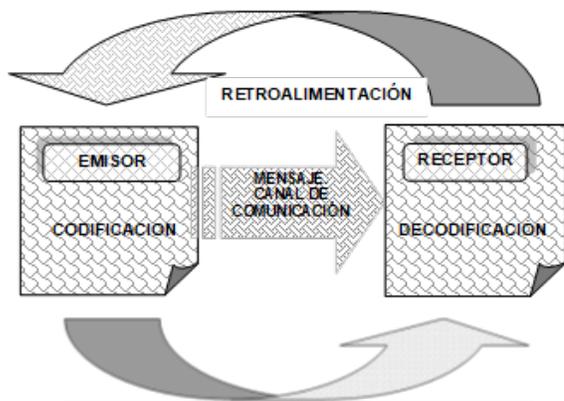


Figura 25. Representación del proceso de comunicación.

Fuente: Medina (2018).

La teoría de la comunicación, desde el enfoque histórico-cultural, entiende la comunicación como un proceso diádico, que implica que hay que ponerse en el lugar del otro, de ahí el carácter informativo, perceptivo, interactivo, de

negociación con el otro, para que sea funcional, no se pueden crear barreras, todo lo contrario, hay que utilizar diferentes situaciones comunicativas para poder consolidar los conocimientos, para que en diferentes actividades comunicativas se vayan interiorizando esos procesos y se vayan apropiando y perfeccionando las estructuras de la lengua que con posterioridad utilizará.

La comunicación se organiza a través de dos canales: el canal verbal compuesto por el lenguaje oral y el escrito y el canal extraverbal que incluye el lenguaje corporal y gestual (mímica, gesticulación, ademanes), ambos canales transmiten un mensaje emotivo.

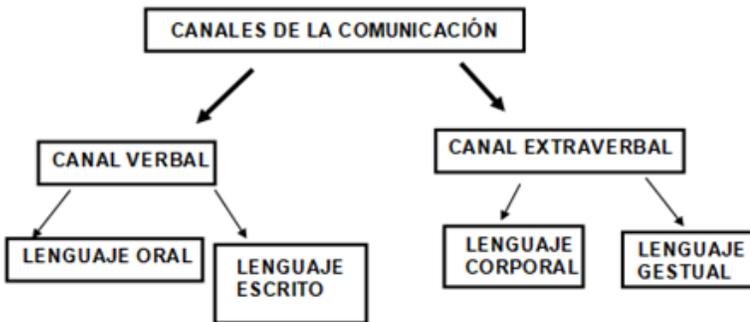


Figura 26. Canales de comunicación.

Fuente: Figueredo (2000).

Comunicación oral: aquella en la cual un mensaje, concebido mediante los complejos procesos corticales superiores del sujeto codificador, viaja en forma de energía nerviosa por la vía motriz (eferente) y al llegar a los órganos fono- articulatorios, los movimientos de los músculos de estos últimos lo convierte en ondas acústicas específicas, las que propagándose a través del medio aéreo, alcanzan los receptores auditivos periféricos del sujeto decodificador y transformándose nuevamente en energía nerviosa, sigue esta vez la vía sensorial (aferente) hasta arribar a las zonas corticales correspondientes (temporales) donde es recibido y comienza su comprensión.

Lenguaje escrito: comprende los procesos de la lectura y la escritura, como canal de comunicación incluye los procesos de codificación y decodificación

de formas gráficas.

De manera general, autores como Voinova (1995) delimitan que la comunicación:

- Es la interacción de las personas que entran en ella como sujetos
- Complejo proceso en el que intervienen múltiples elementos en función de las necesidades de relación del individuo.
- Intercambio de información, ideas y afecto entre los individuos con ayuda de diferentes medios.
- Carácter activo y la influencia recíproca que presupone entre sus participantes.

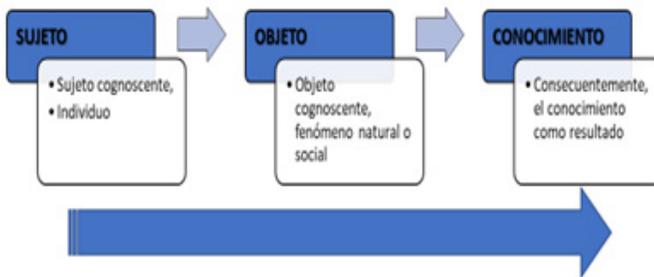


Figura 27. Resultado de las relaciones sujeto-objeto en el proceso comunicativo.

Fuente: Medina (2018).

La educación también ha contado con sus modelos, en este sentido la concepción de comunicación ha logrado una aproximación al concepto amplio de educación, el mismo está orientado al desarrollo de la personalidad, de construcción conjunta de relaciones que se dan en el contexto pedagógico.

Detrás de cada práctica pedagógica, de cada tipo de educación, corresponde una determinada concepción y práctica de la comunicación. Dentro de ella se destacan tres modelos, atendiendo al sistema educativo:

1) Modelo de educación centrado en los contenidos.

2) Modelo de educación centrado en los resultados.

3) Modelo de educación centrado en el proceso (Kaplun, 1992).

El proceso pedagógico se ha abordado de manera tradicional como actividad en la que se involucran docentes y discentes, se enfatiza en los objetivos, contenidos, métodos, formas de organización, evaluación, es decir, en los componentes no personales del proceso y se declaran o abordan de manera superficial los sujetos del mismo. En la actualidad las investigaciones pedagógicas acentúan cada vez más el carácter interactivo del proceso, incluso para algunos las relaciones alumno-alumno y profesor- alumnos determinan la efectividad del aprendizaje, al margen de la organización más perfecta de las acciones y operaciones previstas por el maestro.

Se puede hablar de actividades y de comunicación pedagógica al considerar a las primeras como relación sujeto- objeto y a la segunda como relación sujeto-sujeto. En el proceso pedagógico la comunicación no puede simplificarse a la participación del maestro y los alumnos como emisores y receptores y a la dirección del flujo de información. La comunicación constituye un fenómeno más complejo en el que se relacionan diversos sujetos, con el fin de expresar, crear, recrear, negociar un conjunto de significaciones sobre la base de las reglas previamente establecidas, en un determinado contexto educacional.

Entre las investigaciones psicopedagógicas, la categoría actividad ha sido el objetivo central, la comunicación se ha analizado desde un plano secundario. Sin embargo, ambas categorías no constituyen procesos separados, la primera se expresa en tres direcciones: cognoscitiva, práctica y valorativa; la segunda resulta esencial en toda actividad humana, revela las cualidades de la personalidad, favorece las relaciones interpersonales y constituye una forma específica de actividad.

La filosofía marxista- leninista describe la importancia de la actividad laboral para el desarrollo social y el significado del trabajo en la evolución del hombre. Esto permite comprender lo que significó para el hombre primitivo la necesidad de educar a las generaciones siguientes en la actividad laboral y el valor de la comunicación como proceso de interacciones, psicológico y social, en estrecha relación con el lenguaje como capacidad superior que diferencia al hombre de los animales.

La comunicación ha sido estudiada por las ciencias sociales por diferentes

autores: González (1985); Figueredo (1986); Lomov (1989); Ortiz & Mariño (1996); Maldonado (1999); y Chomsky (1999), referenciados y sistematizados por Noguera (2008), quienes la abordan desde diferentes niveles, para Ortiz & Mariño (1996) es *“un proceso multidimensional y polifuncional”*. Sostienen que la comunicación es un proceso esencial de toda la actividad humana, se basa en la calidad de los sistemas interactivos de los sujetos, de relaciones y contacto con lo que los rodea. En ella ocurre la asimilación de nuevos conocimientos, con carácter social, de intercambio de actividades, presentaciones, ideas, orientaciones, intereses y de transmisión de información a otro sistema que es capaz de recibirlo.

La categoría filosófica comunicación se aborda en la psicología en estrecha relación con la actividad, pues según Noguera (2008), *“la existencia social del hombre no solo incluye la actitud y la actuación hacia el mundo material (natural y social), sino también los vínculos con las demás personas, con las cuales entra en contacto directo e indirecto”*. (p.35)

Ambas categorías son consideradas como punto de partida para cualquier análisis epistemológico referido al desarrollo ontogenético y filogenético del hombre como ser bio-psico-social. Teniendo en cuenta que durante el proceso de desarrollo del pensamiento crítico es de vital importancia la comunicación para su desarrollo, se realiza el análisis de este concepto según diferentes autores (Chernousova, 2003).

- González (1985), expresa que *“la comunicación es un proceso esencial de toda la actividad humana, ya que se basa en la calidad de los sistemas interactivos en que el sujeto se desempeña y además tiene un papel fundamental en la atmósfera psicológica de todo grupo humano”*. (Referenciado y sistematizado por Noguera (2008).
- Figueredo (1986), plantea que en *“el proceso comunicativo el niño entra en contacto con lo que lo rodea, se relaciona con el mundo circundante, asimila nuevos conocimientos, se forma su pensamiento, de ahí que la primera función del lenguaje sea social”*.
- Para Lomov (1989), la comunicación es la interacción de las personas que entran en ella como sujeto. En ella se lleva a cabo un intercambio de actividades, presentaciones, ideas, orientaciones, intereses, se desarrolla y manifiesta el sistema de relaciones sujeto-objeto, se necesita como mínimo para su realización dos personas, cada una de las cuales actúa como sujeto. (Referenciado y sistematizado por Noguera (2008).

- Maldonado, Sebastián & Soto (1999), consideran que la comunicación es un proceso en el que un sistema transmite información a otro sistema que es capaz de recibirlo. (Referenciado y sistematizado por Noguera (2008).
- Según Chomsky (1999), es un proceso mediante el cual un sistema transmite información a otro sistema que es capaz de recibirla. (Referenciado y sistematizado por Noguera (2008).

Por el rol social que desempeña el maestro debe conocer las exigencias de la comunicación pedagógica y desarrollar sus habilidades comunicativas como docente.

Si bien resulta importante para la labor pedagógica el hecho de que el profesor dosifique la cantidad de información novedosa hasta un nivel óptimo, también lo es, dominar las técnicas de la comunicación aplicadas a la clase, sobre la base de sus cualidades comunicativas. Entre ellas: el uso correcto de la lengua, la percepción exacta de la palabra ajena, el uso correcto del lenguaje para lograr la transmisión precisa de sus ideas a sus interlocutores, concisión y exactitud en la formulación de preguntas y respuestas, lógica en la construcción y exposición de lo que se dice, dominio de un amplio vocabulario.

La discusión en la actividad grupal plantea determinadas exigencias que los profesores deben conocer y dominar. La cultura de la discusión incluye la capacidad de olvidar los prejuicios contra el interlocutor, la tendencia a superar los hechos a que se refiere el interlocutor en su opinión acerca de ellos, la atención y concentración sobre las palabras, el deseo de comprender no solo aquello que el interlocutor pueda decir, sino aquello que no puede o no quiere decir, el deseo de no comprometerse en las deducciones sin haber penetrado en el sentido de las palabras del interlocutor.

El éxito de la clase como proceso comunicativo depende de la efectividad con que se apliquen los principios científicos y técnicos que sustentan su empleo. El resultado, según González (1985), depende de factores objetivos y subjetivos, los primeros (de tipo material), pueden ser controlados por el profesor; los segundos, inherentes a los alumnos, son muchas veces desconocidos y no siempre gobernables a favor del docente. Esto puede ser punto de partida para analizar cómo manejar el factor alumno a partir de la técnica del aprendizaje grupal, el dominio de su metodología.

Como centro del proceso pedagógico en los marcos interactivos con otros sujetos la personalidad es portadora de una experiencia social históricamen-

te adquirida en la que la comunicación no solo tiene un papel central en el desarrollo de la vida motivacional, sino en el desarrollo del hombre como sujeto integral.

El hombre va formando sus imágenes más específicas y complejas del mundo no solo por su contacto práctico sensorial con la realidad, sino por sus relaciones con los demás, al darle un sentido específico a sus mensajes. De aquí la importancia de atender la configuración de la personalidad de los alumnos en el proceso pedagógico a través de sus momentos interactivos y de explotar de forma óptima los recursos comunicativos que el propio proceso genera.

Lo anterior permite afirmar que el proceso de comunicación es una vía esencial del desarrollo de la personalidad en el proceso pedagógico, tiene su especificidad en la actividad objetual concreta, tanto por sus propias características como por la forma en que el alumno se incluye en calidad de sujeto en unos u otros procesos.

La comunicación en la actividad docente desempeña un rol importante en la formación de la personalidad de los alumnos y de su futura actuación profesional, ella es una necesidad vital del hombre a lo largo de su vida. El ser humano adquiere conocimientos, desarrolla opiniones, gustos, habilidades, valora a los demás y a sí mismo, a través de la interrelación con otros, en la actividad y por medio de la comunicación. Esto pasa a constituir uno de los agentes formadores de la personalidad (González, 1989).

Al analizar las relaciones entre los estudiantes no es posible separar al profesor y la actividad que este desarrolla. Si su personalidad responde a las exigencias sociales y es tomado por los alumnos como un modelo, llega a establecer con ellos relaciones de camaradería y por tanto, los alumnos desarrollan con él las mismas formas de comunicación que establecerían con sus iguales.

Otro elemento a considerar es el estilo de comunicación y su influencia personal sobre los estudiantes, los estilos que emplea el docente pueden ser copiados por los alumnos en su accionar, de ahí la importancia a una apertura flexible en dependencia de la actividad que desarrolla en la formación de la personalidad de sus estudiantes.

Al incluir en la comunicación pedagógica el componente alumno-alumno se hace más difícil enfocarla como un proceso asimétrico, ya que el intercambio

comunicativo entre los alumnos se caracteriza por su naturaleza multidireccional, por la gran alternancia en las funciones de los participantes. Este componente de la comunicación pedagógica ha sido poco estudiado en el campo de las ciencias de la educación, lo que parece estar relacionado con cierto esquematismo en la concepción en el papel de la comunicación en el proceso pedagógico y en la valoración de este componente específico.

Por comunicación interalumnos se entiende el proceso de intercambio de mensajes que se produce en el salón de clases o fuera de este y que puede representar la extensión de la individualidad o inhibición de ella en situaciones docentes dadas. Si se retoman los modelos de educación tradicionalista, vistos a lo largo de la historia de este proceso, es decir, el centrado en el contenido (academicista) y centrado en los resultados (efectos), habría que preguntarse hasta dónde han repercutido en el proceso comunicativo, qué han aportado al desarrollo y consolidación de la comunicación pedagógica, cómo ha favorecido o no uno de sus componentes, que sin lugar a dudas es la comunicación inter alumnos.

Para el análisis de estas interrogantes debe partirse del referente de que a cada sistema de educación le corresponde un modelo de comunicación. Esto permite asegurar que la estructura educativa de esas prácticas ha afectado al proceso comunicativo en su dimensión general y por tanto, se ha visto afectado cada uno de sus elementos, entre ellos se encuentra la comunicación inter alumnos.

En la práctica pedagógica se han observado formas de comportamientos en los alumnos que limitan el sentido justo, democrático, flexible y enriquecedor de la expresión comunicativa, entre ellos, no se favorecen las decisiones grupales, pues no es suficiente la capacidad para escuchar, comprender, persuadir, sugestionar.

A partir de las interacciones que se producen en el micro mundo escolar y de las clases, de los tipos de actividad que en ellas se desarrollan es que se puede explicar el proceso de desarrollo de la personalidad. Lo anterior supone la transformación de la propia lógica del proceso pedagógico, el alumno deja de ser un consumidor pasivo de un volumen cada vez mayor de información para dirigirse, de forma activa y en interacción directa con el grupo, a la búsqueda de leyes y regularidades que le permiten interpretar los fenómenos de la realidad de manera independiente y emprender su transformación creadora.

El principio del colectivismo en el trabajo grupal proporciona las condiciones favorables para el desarrollo de características de la personalidad de sus integrantes. Se ha demostrado la estrecha relación que existe entre el nivel de desarrollo del grupo y el de la personalidad de los sujetos que lo integran. Las diversas formas que adopta el trabajo de grupo permiten que se desarrolle el colectivismo, la cooperación, la solidaridad y que se socialicen los aprendizajes.

El conocimiento de los vínculos generales entre los fenómenos permite al hombre llegar a conocer aquello que no le es posible percibir. La generalización en el pensar solo es posible a través de la indisoluble unidad entre el pensamiento y el lenguaje. Si se analizan las características de la acción es comprensible que cuando se forma una acción cognoscitiva nueva y el objetivo de la enseñanza presupone que sea llevada hasta su forma mental con el máximo nivel de asimilación y generalización, la misma pasa por una serie de etapas o ciclos cognitivos que indican que ellas se mueven desde un plano externo (lenguaje verbal) a un plano interno (lenguaje mental).

Los sujetos utilizan el conocimiento que poseen y sus condiciones o posibilidades como personalidad para construir nuevos conocimientos y para el proceso de transformación de su personalidad y la de otros. Comprender el aprendizaje como un proceso de comunicación implica la utilización del diálogo y la reflexión colectiva en una atmósfera interactiva, participativa y cuestionadora entre profesor y alumno y entre alumnos. Este último tipo de relación evidencia, por una parte, el principio de que el aprendizaje es un proceso cooperativo y colaborativo, interdependiente e interactivo y por la otra, que el aprendizaje es un proceso social (González, 1995).

Para abordar la temática del aprendizaje grupal es imprescindible hacer algunas precisiones, debe partirse del reconocimiento de la necesidad de examinar al grupo no solo como multitud de sujetos aislados, sino como la célula real de la sociedad, incluida en el amplio contexto de la actividad social, en la influencia que ejerce el grupo sobre la persona y no solo en el análisis del mecanismo de esta influencia.

En este sentido, la concepción sustentada favorece la comprensión de la interrelación entre el grupo y la persona; la persona es analizada como sujeto de la actividad y el grupo en que está incluida no la priva de las características del sujeto, por el contrario, le brinda un espacio para la expresión y desarrollo de sus potencialidades, la cual abre una nueva explicación al proceso

de formación de la personalidad.

Los principios que rigen este proceso durante la actividad docente son el de la actividad, como señalaba Rubinstein (1977); el del colectivismo, con los aportes de Makarenko (1996) y el del enfoque individual, trabajado, entre otros, por Petrovsky (1985). Las ideas esenciales de las diferentes teorías psicológicas se concretan, según Ojalvo Mitraný (1997), en la modalidad del aprendizaje grupal. Es el proceso cooperativo, de influencias mutuas entre los participantes, contextualizado, de construcción de significados a partir de la experiencia histórico- social, como resultado del cual se producen cambios en las formas de pensar, sentir y actuar del grupo y de los sujetos que lo integran (González, 1996).

El pensamiento crítico surge como una forma de reflexión racional e intuitiva, el cual los humanos materializan en la búsqueda de nuevos conocimientos, de un crecimiento espiritual y material, de valores y virtudes que posibiliten una mejor comprensión del mundo actual.

Autores como Brookfield (1987), encuentran necesario el hecho de pensar críticamente para comprender las relaciones interpersonales y debido a esto caracteriza a los pensadores críticos de la siguiente manera: *“intentan identificar los supuestos que subyacen las creencias, valores, acciones e ideas de los demás, poseen la capacidad para imaginar y explorar alternativas a las formas de vivir y de pensar, están conscientes del contexto, y son escépticos frente a las posturas generalizantes y absolutistas”*. (Guzmán & Sánchez, 2006, p. 6)

Unido a ello Halpern (1998), asegura que el pensamiento solo es eficaz a partir del quehacer cotidiano, es decir, el pensamiento crítico *“es una forma de reflexión, racionalización e interpretación implícitamente profunda, donde múltiples factores tienden a ser valorados, medidos y redefinidos a partir de los objetivos a cumplir por cada sujeto”*. (p. 53)

En la actualidad y ante los grandes cambios en todas las esferas de la vida a los seres humanos se les presentan grandes desafíos. Ante esto se hace cada vez más necesario la formación de un pensamiento crítico desde la educación para que en la cotidiana interacción con el entorno que lo rodea adquiera una autonomía de su accionar y configure su subjetividad con la incorporación de valores, normas sociales y prácticas culturales. El pensamiento crítico posibilita que los seres humanos sean cada vez más sociales

y por tanto, influyan en la transformación del entorno y circunstancias que los rodean.

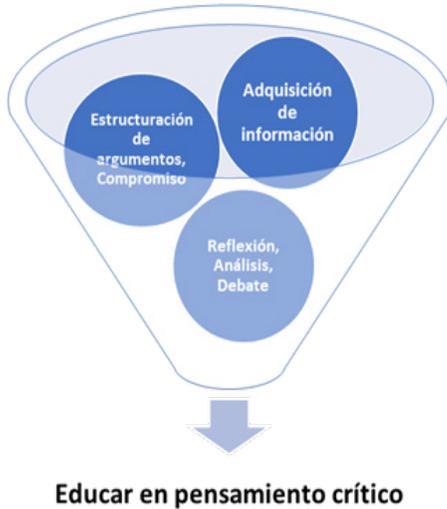


Figura 28. Aspectos para educar el pensamiento crítico.

Fuente: Medina (2018).

Sin embargo, desarrollar el pensamiento crítico en la Educación Superior, solo es el producto final de un proceso que tiene su punto de partida desde el propio nacimiento del ser humano. Desde este momento del desarrollo ontogenético se van dando pautas que conforman la estructuración de la personalidad alrededor de los tres años de edad y que a partir de la estimulación temprana y oportuna se sientan las bases para que una vez que el niño arriba a la escuela y con el proceso de instrucción y educación, así como de enseñanza- aprendizaje se formen y desarrollen aquellas habilidades básicas del pensamiento que ya han sido analizadas en este libro.

Una vez formadas las habilidades básicas, el pensamiento está en condiciones para procesos más complejos. Estos se complementan y culminan de estructurar en la juventud, cuando se han alcanzados niveles superiores que conllevan a la argumentación, al debate, a la toma de posiciones sobre un tema determinado, a asumir puntos de vista con argumentos sólidos.

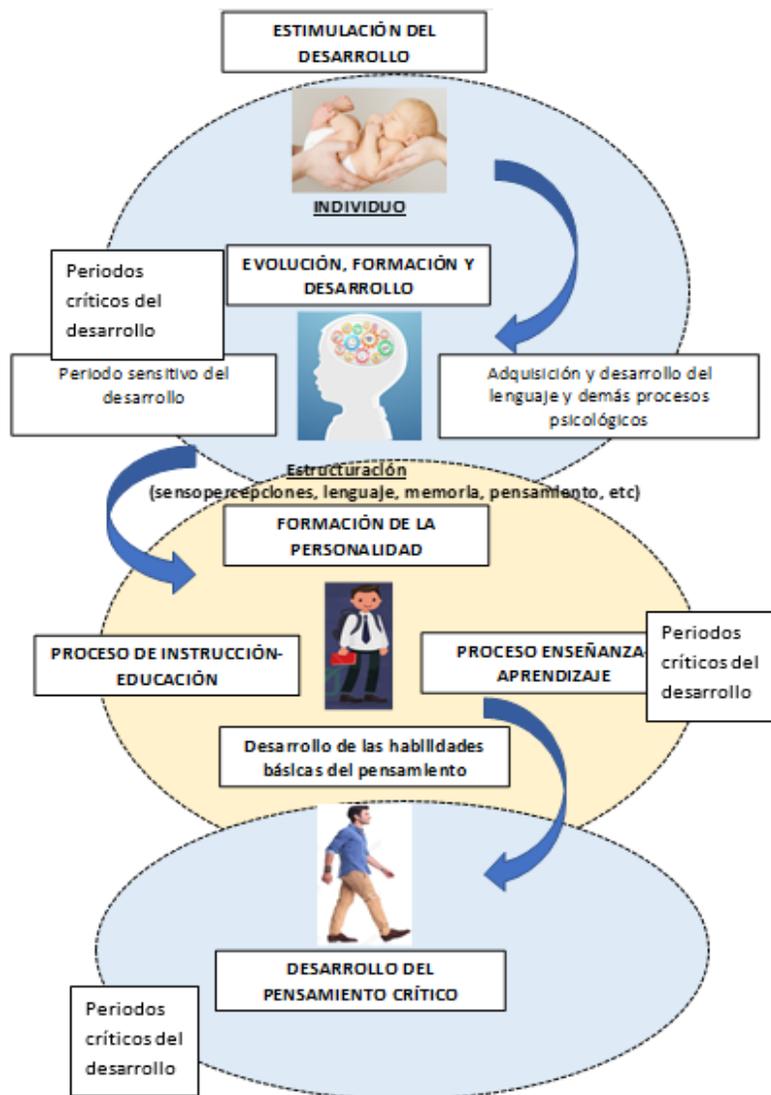


Figura 29. Evolución y desarrollo del pensamiento crítico.

Fuente: Medina (2018).

La educación de manera general y la superior, en particular, deben rediseñar sus formas y estilos de encauzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que se consoliden aprendizajes significativos y en ese sentido desempeña un papel fundamental el desarrollo del pensamiento crítico. La universidad debe convertirse en el espacio ideal para la consolidación de este tipo de pensamiento como vía para obtener sujetos transformadores de su realidad.

El pensamiento crítico en la educación propicia el debate en los espacios de discusión y análisis a través de los diferentes enfoques que desde la diversidad y el respeto hacia el otro se generan. De manera directa influye este tipo de pensamiento en la realidad debido a que el pensamiento es acción y si se hace de manera crítica, se asume entonces una dinámica constante con la realidad que le rodea.

El pensamiento crítico ha de iniciar desde que se sientan las bases para el proceso de estimulación temprana, período del desarrollo de mayor plasticidad cerebral y las condiciones neurofisiológicas, socioeducativas y psicológicas lo propician. Cada momento del desarrollo infantil, luego el escolar y en la adolescencia deben ser premisas básicas para cristalizar el pensamiento crítico en los jóvenes como máxima expresión de desarrollo cognitivo.

Sobre pensamiento crítico existen innumerables posiciones sobre su formación y desarrollo. Una dinámica de relaciones rica y diversa favorece el crecimiento personal en sentido amplio, hace salir al alumno de su egocentrismo inicial y de su tendencia a iniciar todo lo que le rodea solo desde sí mismo. Ahora bien, un aprendizaje de tipo social solo puede hacerse en un contexto social, en una interacción compleja y diversa con los demás en la que se entremezclan multitud de elementos.

El análisis sobre el pensamiento crítico conduce a afirmar el papel que desempeñan los individuos como principal actor en las decisiones que toma frente a su cotidianidad. Ante esta realidad es necesario enseñar el pensamiento crítico a los estudiantes, de manera que eso se revierta en el logro de una sociedad más democrática, participativa, justa y en ello deben influir la familia, el sistema educativo en todos los niveles, deben aunar esfuerzos para construir una sociedad justa, una democracia participativa, para lo cual es necesario profundizar en el desarrollo de habilidades, debe promoverlo desde la base de la sociedad, la familia, la escuela, espacios públicos, entre otros. La relación que existe entre la educación y el desarrollo del pensamien-

to crítico desborda la institucionalidad docente, toda vez que se aspira a conservar esta dinámica de pensamiento a lo largo de la vida de cada individuo.

El pensamiento crítico es un proceso que se concreta en acciones cognitivas, racionales y reflexivas. Esta forma de pensamiento permite construir y diversificar el contexto social con la puesta en práctica de los conocimientos aprendidos en los diferentes niveles de enseñanza.

Capítulo III. Espistome conclusivo: el pensamiento crítico. Breve mirada doctrinal a su incidencia en las ciencias jurídicas

3.1. Argumentación: una lógica jurídica

Partiendo de los elementos doctrinales relacionados con el pensamiento crítico, los cuales abordamos en capítulos anteriores, pretendemos de manera sintética exponer su incidencia en algunos campos de las ciencias jurídicas, específicamente en la argumentación, la lógica, ética y bioética jurídica.

Debemos indicar que el pensamiento crítico es uno de los métodos fundamentales para el logro de una correcta interpretación de las normas legales y necesariamente debe basarse en los presupuestos doctrinales del derecho. No hacerlo, mutila a la razón y afecta la correcta implementación de una argumentación, ética, lógica y bioética jurídica.

Teniendo en consideración lo afirmado por el gran estagirita Aristóteles, que la ley es el buen orden y la buena ley es el buen orden, y como John Locke advirtió que, siempre termina la ley comienza la tiranía. Es necesario pensar que el hombre sabe que es hombre, sabe que piensa y sabe que razona; por lo que, la ley legal en sí misma no puede ir más allá de la razón humana; puesto que ocupa el más alto puesto en el cosmos; por ser el único ser que puede pensar bien y razonar correctamente, es decir pensar críticamente.

Sabemos que la filosofía es una concepción del mundo tal como es, la realidad y como tal al inicio del conocimiento humano mantuvo como un todo y unitario los diferentes conocimientos de las grandes áreas de estudio e investigación en el mundo; pero la ciencia era parte de ella; sin embargo fueron la inteligencia y la razón humana las que fueron desmembrándose; y se crearon las diferentes ciencias que ahora rigen el conocimiento científico. Esta separación paulatina y por partes no fue total; puesto que, la ciencia y la filosofía nunca perdieron contacto sino siempre se relacionaron, siempre interactuaron con intensidad variable al futuro; y gracias a esta dialéctica y desarrollo coherente y mancomunado entre la filosofía y la ciencia; siempre aportó mucho más y con fuerza la filosofía a la ciencia que esta a la filosofía. A merced del método científico, toda investigación científica tiene supuestos lógicos, gnoseológicos, axiológicos y ontológicos tomados de la filosofía,

elementos que sustentan el desarrollo de elementos doctrinales y la relación entre pensamiento crítico y las áreas del derecho que abordaremos a continuación.

Es evidente que existe una estrecha relación entre las condiciones materiales de existencia y su reflejo en la conciencia de los hombres; por consiguiente, las transformaciones que ocurren en dichas condiciones repercutirán tarde o temprano en los proyectos sociales y utopías que, en su desarrollo, elaboran las clases, capas, sectores y grupos, que conforman una determinada sociedad, estructurando una manera distinta de pensar, expresión de las aspiraciones que pugnan por convertirse en realidad. En consecuencia, el Derecho deberá encaminarse por los derroteros que trazan las exigencias sociales en el contexto de las nuevas circunstancias.

El pensamiento crítico tiene en el Derecho un escenario crucial para su comprensión holística como teórica y práctica. La vertebración racionalista sobre la sociedad y sus normas está en los albores del iusnaturalismo. Los grandes racionalistas que fomentaron la ilustración colocaron al Derecho dentro de la lógica de la razón, marcado por el espíritu cítrico.

El desmonte de la escolástica como fuente del pensamiento jurídico, del derecho canónico, corrió sobre las bases de la racionalidad crítica cubierta en las normas, desde el empirismo inglés hasta el iluminismo francés. Esencialmente un espíritu humanista del Derecho.

La teoría del conocimiento moderno se fundamenta en criterios sensualistas y empiristas, en consecuencia, la razón asume un papel cualitativamente diferente al tratar de argumentar la veracidad del conocimiento a partir de la naturaleza y la experimentación, y no de la especulación teórica pura.

De esta manera, sigue siendo fiel a su objetivo supremo: el iusnaturalismo. Es característico del movimiento ilustrado, el tratar de perfeccionar la sociedad a través del fomento de virtudes. Ello prueba que los ilustrados no pudieron comprender las contradicciones que conducen a transformar el medio social en que se desenvuelven los individuos, pero comprendían que el Derecho le correspondía un papel decisivo en dichos cambios.

Se destacan la armonía de la naturaleza y la acción de la causalidad en ella, en contraposición a la desarmonía prevaleciente en la vida social. Para solucionar esta contradicción, el Derecho debía poner al hombre en condiciones de utilizar racionalmente sus facultades naturales, para organizar el cuerpo

social y su vida individual; así, tendría por una parte, que ocuparse de cuestiones más terrenales, volver su mirada hacia la realidad objetiva, ampliando el número de materias, en correspondencia con las nuevas dimensiones que adopta el objeto de estudio. Por otra parte, se imponía utilizar un método de enseñanza en que el análisis y la síntesis estaban llamados a convertirse en elementos esenciales, y la argumentación silogística debía ceder su lugar a la mayéutica socrática.

La concepción humanista devuelve al hombre su verdadera esencia, al concebirlo en toda su plenitud y en un contexto natural e histórico. En consecuencia, el humanismo parte de la idea de que el hombre, compuesto de cuerpo y alma, constituye un todo único y su destino es, en última instancia, vivir en el mundo e imponer su dominio en él. De manera que, desde esta óptica, se hacía necesario que el Derecho preparara al hombre para cumplir el papel que le estaba destinado, de ahí que en las obras de los humanistas aparezca con frecuencia la exaltación de la práctica por encima de la teoría, y de la actividad social por encima de la contemplación pasiva.

Afloran inquietudes en torno a la necesidad de que los miembros del cuerpo social estudien las leyes jurídicas, en tanto contribuyen a regular su actuación y sus relaciones con el resto de los individuos. También se insiste en la utilidad del estudio de la ética, privilegiando aquellas cuestiones que giran en torno a la conservación de la libertad y el respeto a la dignidad. Es así, que los representantes del humanismo abogan por la transformación del currículo de estudios medieval, confiriéndole carácter práctico, en correspondencia con los nuevos fines que se trazan.

Entre las tesis que sustentan la concepción humanista, se destaca la idea acerca del hombre como ser histórico, lo que equivale a reconocer los nexos que lo unen al pasado, sobre todo los que determinan que sea portador de una herencia cultural que ejerce una influencia decisiva sobre la percepción del presente y la proyección del futuro.

La argumentación jurídica es vista por muchos teóricos como una dimensión clave para comprender las prácticas jurídicas contemporáneas, esencialmente en los contextos complejos de América Latina.

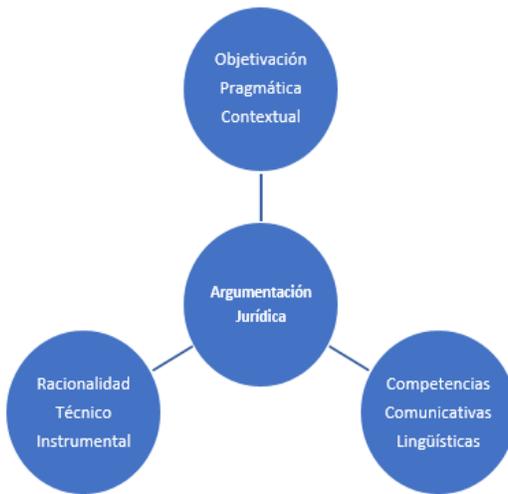


Figura 30. Estructura de la Argumentación Jurídica.

Fuente: Medina (2018).

Pero en el plano de la lógica, deberíamos partir del elemento risomático, es decir, definir que es argumentación. Parecería sencillo de responder, pero la argumentación es ante todo una habilidad del pensamiento lógico.

La argumentación es una deducción expresada mediante el lenguaje; un razonamiento. A veces, se reserva el nombre de razonamiento para la actividad en general de expresar inferencias mediante el lenguaje -y así decimos, por ejemplo, “razonamiento válido”, y el de argumento o argumentación para una clase determinada de razonamientos, y así, decimos, por ejemplo un argumento ad hominem, o una argumentación por analogía o un argumento de analogía.

Toda argumentación es un proceso de deducción. La deducción y la inducción guardan una relación tan necesaria como la síntesis y el análisis. En la deducción el razonamiento va de las generalizaciones y conclusiones a hechos concretos separados y juicios de grado inferior de universalidad.

La inducción científica se basa en el establecimiento del nexo causal, el más importante de los nexos necesarios en la práctica jurídica. Es un razona-

miento en que a base del conocimiento de los indicios necesarios o del nexo necesario de una parte de los objetos de una clase se hace la conclusión sobre todos los objetos de esta clase. La inducción científica permite formular juicios universales, comprendidas las leyes científicas (naturales, técnicas y sociales). Aporta, como la inducción completa, conclusiones ciertas.

La argumentación jurídica, ya sea justificativa, explicativa o conclusiva, parte de la columna vertebral del Derecho. Por tanto, debe ser un razonamiento válido con inferencias enmarcadas en la certeza del hecho. En este sentido, es un razonamiento formalmente legítimo y materialmente lícito. Si un razonamiento deductivo es válido y, además, sus premisas son verdaderas, la verdad de las premisas se transmite a la conclusión.

De este modo, la argumentación se puede mover como un imperativo categórico de carácter pragmático, como ha señalado Atienza (1991), *“el criterio de evaluación de los argumentos es aquí inseparable del propio comportamiento de los participantes y/o de los destinatarios. La distinción que cabe trazar aquí entre lo empírico y lo normativo tiene lugar en el plano del comportamiento, entre el comportamiento real y el ideal de los sujetos; de esta forma, se podrá distinguir entre un argumento persuasivo y un argumento convincente o, dicho de otra manera, entre un argumento que es eficaz, que es aceptado, de hecho, y un argumento que debería ser eficaz, que debería ser aceptado (o, si se quiere, que es aceptado por una comunidad ideal de seres)”*. (p.23)

Esta opción crítica procura recuperar en la práctica jurídica las transformaciones de dicha práctica y no como simple servidor de las recetas ya establecidas, sin mayor sentido y complejidad. Con este propósito el jurista puede a través de la producción teórica, identificar elementos que le permiten arribar a nuevos conocimientos sobre su realidad.

Estos presupuestos fundamentan la determinación social del rol del jurista que no se limita a la institución, sino que se extiende a la comunidad social, al tener amplias posibilidades para su transformación. Es importante precisar el peso que tiene la reflexión sobre su actividad, enmarcada en una realidad social, en una institución particular ya que a su vez éstos condicionan las reales posibilidades de transformación y con ello fija los límites de acción del jurista.

En este sentido es precisamente el análisis de la propia práctica, lo que refleja el grado de la adecuación del necesario vínculo entre teoría y práctica

(no solo referido a la institución jurídica) y su resultado permite su reajuste y corrección, en tanto la realidad tiene sus propias leyes y la teoría se subordina en muchos casos a las exigencias de la realidad, lo que permite su enriquecimiento.

Parte de superar una visión demasiado doctrinal o normativa para centrarse en una pragmática, donde la norma se objetiva en el contexto social, de forma vertebrada con las dinámicas políticas. La argumentación jurídica parte del posicionamiento del Derecho en los límites de la racionalidad técnico instrumental.

Esta dimensión de la argumentación jurídica dota al derecho de una funcionalidad social pertinente, de alto carácter axiológico, al dotarlo de valor cívico.

3.2. Ética jurídica: acercamiento epistemológico.

Los estudios sobre la ética jurídica se han caracterizado por la diversidad de perspectivas científicas. Por esta razón, cada una de ellas representan tan solo un corte determinado de la misma en dependencia de sus respectivos objetos e intereses epistémicos. Sin embargo, empíricamente constatada, la ética constituye un complejo conjunto de diferentes formas, con una no menos compleja forma de interrelación. Por ello, es preciso aplicar un análisis sistémico al estudio de dicha esfera del pensamiento, que a partir de esta diversidad epistémica, permita encontrar los puntos de contactos, es decir, un estudio integral.

Existe un cambio significativo en la ética jurídica en el siglo XX y reencarna un debate filosófico no resuelto en las ciencias naturalistas desde el siglo anterior, que radica, grosso modo, en el diálogo con lo que Dilthey (1980), había llamado ciencias del espíritu.

La ética jurídica contemporánea posee una visión filosófica que supera los atisbos de negación que las ciencias naturales habían construido, en detrimento de todo lo proveniente de la subjetividad humana. Recordar que en 1961 se realizó el Congreso de Tübingen, que convocado por los sociólogos alemanes, se centró en este problema, siendo una de las polémicas más fuertes del siglo XX, conocida como la cuestión positivista.

Este debate ético, influenciado en los posicionamientos de las Escuela de Frankfurt y los neopositivistas tuvo en su primera fase a Adorno y Popper y

se extendió años después en fructífero diálogo filosófico entre Habermas y Albert. El no reconocimiento de paradigmas humanistas, críticos, fenomenológicos, existenciales, como capacidad crítica de interpretación de la realidad por parte de los naturalismos experimentales, podía ser causa de la deshumanización de las prácticas jurídicas.

La guerra fue clave en la experiencia axiológica europea, y más que la guerra, el poder alcanzado por los totalitarismos. Todas las filosofías que se construyen después de 1918 están atravesadas por este fenómeno. Justificando o negando. Si Heidegger es considerado el filósofo más influyente de este periodo, se debe a esa ambivalencia de centrar las bases de este debate. Fue la cuna de una visión filosófica desgarradora, al mismo tiempo que compartió con el nacional socialismo alemán. Arendt, Levi, Benjamín, Marcel, C. Jasper hasta Sartre se convirtieron en filósofos de la libertad con una ética extremadamente renovadora.

Si a esto sumamos el impacto de filósofos anglosajones como Russel y Rawls sobre la renovación ética de posguerra y el influjo desconstruccionista de la teoría crítica, esencialmente en EEUU, podemos tener una idea, un epokhé hurseliano del mundo en que bebió la ética jurídica contemporánea.

Disciplinas puentes para el Derecho, como la psicología o la antropología, habían asumido desde finales del XIX prácticas como la frenología, la eugenesia, la homicultura y técnicas experimentales que, montadas en el tren del progreso colectivo vaciaron de soporte moral sus referentes. De hecho, la axiología, la moral y otros cosmos del comportamiento humano eran despojados de sustento discursivo en las ciencias duras .

Siguiendo la línea y objetivo de este texto, resulta prudente establecer algunos nexos orgánicos sobre la ética y su relación con el Derecho, esencialmente dentro de los aparatos conceptuales y categóricos.

Una ética del Derecho, fomentada en valores requiere discernir en las raíces y direcciones contemporáneas del problema y en como son admitidos los principales conceptos axiológicos por diferentes concepciones.

La axiología como rama independiente de la filosofía y aplicada al Derecho se desarrolla a partir de la segunda mitad del siglo XIX. En América, penetra en las primeras décadas del siglo XX bajo la influencia del psicologismo francés –Durkheim y Bouglé– con el mexicano Antonio Caso como su más ferviente seguidor; y la Fenomenología –Max Scheler y Nicolai Hartman.

Dos grandes tendencias en el problema ético de los valores fueron reconocidas durante años: el objetivismo y el subjetivismo. Posteriormente, se consideró la posición estructuralista o relacional. El debate en torno a la naturaleza de los valores definió la pertenencia a una u otra dirección. Algunos autores admiten cuatro grandes corrientes:

- El subjetivismo.
- La escuela neokantiana de Baden.
- La Fenomenología.
- El realismo axiológico.

A partir de sus rasgos comunes ante este problema fundamental de la ética, nos atenemos a la primera clasificación. El objetivismo considera los valores independientes de los bienes y de los sujetos que los valoran. Frondizi (1993), cita a Scheler donde este último señalara que *“los valores existen con independencia de toda organización de un ser espiritual determinado... así como la existencia de los objetos (por ejemplo, los números) o la naturaleza no suponen un yo, mucho menos lo supone el ser de los valores”*. (p. 5)

Frondizi (1993), critica el carácter abstracto, histórico y unilateral de esta concepción. Los valores son comprendidos por el objetivismo como forma a priori, esencias ideales, inmutables. Al mismo tiempo, el objetivismo de Scheler presenta una contradicción entre su punto de partida y la concepción de la jerarquía de valores a partir, según él, de la profundidad de satisfacción (que es subjetiva, personal).

Por ello expone Frondizi (1993), que *“si todos los valores son eternos, atemporales o inespaciales ¿Cómo hablar de su duración o de su posibilidad de dividirse en calidad de índices de jerarquía?”*.

El subjetivismo absolutiza el papel de los sentimientos, gustos, emociones y valoraciones en la comprensión del valor. Esta posición se abstrae del hecho real y objetivo de que los intereses y deseos varían de una persona a otra y de una época a otra.

Esta posición supone como válido al sujeto del conocimiento al margen de la realidad; solo la lógica de este sujeto individual es verdadera. Si únicamente las valoraciones subjetivas confieren valor a las cosas, entonces las normas de conducta serían caóticas, se guiarán por las pretensiones personales, y carecerían de sentido, la educación ética y estética. Siguiendo esta lógica,

valdrá tanto un hombre honrado como un criminal ya que a ambos los guía sus propios intereses.

La tercera dirección denominada estructuralista o relacional en torno al problema axiológico, se ha desarrollado por autores que buscan una correlación entre lo objetivo y lo subjetivo en la Axiología.

Para los representantes de esta dirección la ética y los valores son el resultado de una relación entre el sujeto y el objeto, teniendo en cuenta la actividad del sujeto a través de la cual se relaciona con el objeto (la valoración).

Ciertamente, Frondizi (1993), después de una profunda crítica al objetivismo y al subjetivismo busca una dirección que salvara el abismo entre sujeto y objeto. Tanto él como los demás representantes, incursionaron en la actividad para explicar esta relación, pero la actividad que conciben es subjetiva, se refiere a la actividad de valorar y no al proceso objetivo de transformación de la realidad y de los propios hombres. Los valores nacen en la práctica y no en la Gnoseología.

Realmente, la metodología para la comprensión correcta de los valores podría plantearse de otro modo. Para nuestro estudio, es imprescindible partir del análisis de la naturaleza del valor. Las discusiones más polémicas comienzan con esta definición.

Definición de valor: Los valores no son cosas ni elemento de cosas, sino propiedades, cualidades sui generis que poseen ciertos objetos llamados bienes (Frondizi, 1993). No queda claro qué entiende el autor por bienes; pero, más adelante, tratando de no caer en el subjetivismo señala que no son los intereses los que confieren valor al objeto, sino más bien, a la inversa: *“son las cualidades del objeto las que convierten en bueno o malo a nuestros intereses”*.

Frondizi (1993), distingue el valor de las cualidades naturales de los objetos; pero califica a esta cualidad como irreal. Al analizar esta concepción, el axiólogo cubano Fabelo Corzo (1996) señalara que *“Frondizi tiene un concepto muy estrecho de lo que es la realidad, reduciéndola al objeto y al conjunto de propiedades naturales que conforman su ser. El valor sí pertenece a la realidad, solo que a una realidad relativamente distinta a la realidad natural, pertenece a la realidad social. Aunque Frondizi estuvo a punto de llegar a esta conclusión, lastimosamente no logró alcanzarla”*. (p.17)

No cabe dudas, que el pensador argentino fue uno de los que más aportó a la Axiología y, en especial, a la crítica del objetivismo y subjetivismo. Rickert (1972), representante de la escuela neokantiana de Baden afirmaba que *“los valores no son realidades, ni físico ni psíquicos. Su esencia consiste en su vigencia, no en su real factibilidad. Más los valores se enlazan con las realidades... En primer lugar, puede el valor residir en un objeto, transformándolo así en un bien, y puede además ir unido al acto de un sujeto de tal suerte que ese acto se transforme en una valoración”*. (p.34)

Es también idealismo subjetivo; los valores para este autor, son realidades apriorísticas –siguiendo a Kant– que están por encima del sujeto y del objeto. La valoración depende del modo en que el valor actúa sobre el sujeto. Aquí el intento de establecer la relación sujeto–objeto no se realiza a través de la práctica social, sino de los valores elevados al plano de lo absoluto. Rickert (1972), enfatiza más en el conocimiento, su teoría y metodología y despoja a los valores de un contenido. La escuela de Baden es también subjetivista.

En una síntesis brillante sobre este tema lo posee Rodríguez (1985), crítica los intentos de estas corrientes de explicar los valores por sí mismos, al margen de los mecanismos sociales, lo cual conduce a extremos idealistas (objetivos o subjetivos) o naturalistas:

Desde este punto de vista los valores se fetichizan, como esencia absoluta, fuera del espacio y del tiempo, o se reducen a propiedades naturales de las cosas, o, por el contrario, se conciben como simples manifestaciones del mundo interno de los hombres (Rodríguez, 1985).

García (1996), haciendo referencia al filósofo mexicano Sánchez Vázquez asevera que *“el valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que estos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos a su vez, solo pueden ser valiosos cuando están dotados efectivamente de ciertas propiedades objetivas... los valores no son ni las propiedades objetivas, ni las necesidades e intereses, sino la relación entre ellos en una situación dada”*. (p. 34)

Esta concepción dialéctica de Sánchez Vázquez permite adentrarnos en las definiciones de partida desde otra óptica. Fabelo Corzo parte su estudio del concepto de valoración como reflejo subjetivo en la conciencia del hombre, de la significación que para él poseen los objetos y fenómenos de la realidad. El valor, por su parte, debe ser entendido como la significación socialmente

positiva de estos mismos objetos y fenómenos.

No pueden existir valores negativos de la misma forma en que no pueden existir fenómenos que al mismo tiempo sean positivos y negativos en una misma relación. Los conceptos significación y valor, a pesar de su estrecha relación no son idénticos. La significación, además de abarcar lo valioso y antivalioso para la sociedad, se caracteriza también porque está presente en objetos naturales, al margen del sujeto.

Así, la luz, o el oxígeno, son indispensables para la conservación de las plantas y animales; pero no significa que sean valores, pues estos se determinan solo por las necesidades humanas. Los valores son expresión del ser social de los objetos y fenómenos. Sin el hombre, sin la sociedad, no hay ser social ni hay valores.

Valor y práctica: Los valores tienen como fuente las necesidades humanas y no pueden existir fuera de las relaciones sociales. De aquí se desprende que tienen un carácter histórico - concreto. Lo que en una época era valioso, en otra cambia, y viceversa. Aparecen nuevos y desaparecen otros.

La actividad práctica humana media la relación del hombre con el mundo. En ella se concretizan las necesidades, intereses y fines de los hombres, que teniendo un carácter individual, son al mismo tiempo social, lo cual le confiere objetividad a los valores. La práctica objetiva las ideas de los hombres, humaniza la naturaleza, cosifica los ideales.

Valor y necesidades: los valores están relacionados directamente con las necesidades; a estas deben su surgimiento, existencia y desarrollo. No se trata de las necesidades individuales, sino de las sociales.

Siendo consecuente con esta concepción de la práctica, hay que tener en cuenta que esta tiene como finalidad satisfacer determinadas necesidades, las cuales son comprendidas por el sujeto que elabora sus objetivos y metas. Estos objetivos e intereses tienen un carácter social, existen independientemente de la voluntad del hombre. Los valores son función de los fenómenos objetivos que deben tener la posibilidad de servir a la actividad práctica de los hombres.

Las necesidades individuales tienen importancia en el proceso valorativo, téngase en cuenta que las necesidades de cada época son el resultado de la síntesis de millones de experiencias individuales del pasado, presente y

futuro. Son provocadas por el desarrollo de la producción y a la vez estimulan el proceso productivo.

La solución de qué es lo valioso y lo antivalioso en la sociedad, el criterio objetivo para discernir entre las múltiples opiniones, criterios, ideas y significaciones, se resuelve a partir del progreso social, lo que favorece el desarrollo progresivo de la sociedad constituye un valor, lo que lo obstaculiza representa un antivalor.

Valor e intereses: los intereses se forman sobre la base de las necesidades y la actividad encaminada a satisfacerla.

El interés es engendrado por las condiciones sociales objetivas y expresa la orientación relativamente estable del sujeto hacia la realización de acciones que permiten la creación, conservación y consumo de aquellos objetos y fenómenos que son significativos y necesarios para el individuo, la familia, el colectivo, la clase, la nación o la sociedad en su conjunto.

En la ética jurídica se había tratado el interés desde mucho antes. Incluso en la década del 20 del actual siglo se desarrolló la teoría del interés en EE.UU que tiene puntos de contacto con el pragmatismo. Considera que los valores dependen de la actividad subjetiva del hombre hacia los objetos y fenómenos de la realidad.

El interés se entiende de modo puramente psicológico, como apetencia, disposición, inclinación, simpatía, amor, (o, por el contrario, como aversión, antipatía, odio) que experimentan los hombres; lo cual conduce a la interpretación subjetivista de los valores por esta corriente, ignorando a su vez, el carácter clasista y social de los intereses.

Es de reconocer la interacción entre interés y valoración. Si, por un lado, la valoración recibe el influjo de los intereses, también ejerce una influencia activa sobre estos, convirtiéndose a menudo, en medio de su concientización por parte del sujeto. El modo en que se concientizan los intereses por los miembros de la sociedad es diferente. Los intereses humanos generales se reflejan y asumen de manera diferente por distintos individuos, grupos, clases y naciones.

Valor y fines: cuando el hombre concientiza sus necesidades e intereses, se forman los fines de su actividad: El fin constituye la anticipación en la conciencia de aquel resultado, a cuyo logro está dirigida la acción por eso

desempeña la función reguladora y directriz de la actividad humana.

Los fines son engendrados por las condiciones objetivas en que vive el hombre y al mismo tiempo, están condicionados por sus necesidades e intereses del hombre. Si en la relación sujeto–objeto no se afectan las necesidades, intereses y fines, no tienen significación, entonces no hay reflejo valorativo, no hay valor.

Valores morales: hay valores en las esferas económica, política, jurídica, moral, artística, religiosa, cultural e histórica. En nuestro caso investigamos los valores morales. Son los que reflejan la significación socialmente positiva de los fenómenos, hechos o conductas humanas. Se expresan en forma de principio, norma o representación del bien, lo justo, el deber con un carácter valorativo y normativo a nivel de conciencia.

Los valores morales regulan y orientan la actividad de los hombres. El carácter normativo les viene dado porque las normas son el conjunto de reglas de conductas válidas para una clase, una capa social, o un individuo.

La sociedad o la clase social en consonancia con sus intereses prohíbe en la esfera de la conducta la manifestación de aquello que no constituya un bien valioso para la sociedad o clase y estimula los actos que resultan propicios al bien o lo produzcan.

En el componente espiritual de la sociedad, al cual corresponden las diferentes formas de la conciencia social, la moral ocupa un rol integrador que penetra en las demás formas y regula la conducta de los sujetos ante el mundo en que viven. La moral es un componente de los motivos, intereses, aspiraciones y fines del acto de conducta, el cual tiene una significación, buena o mala, dañina o beneficiosa para sí mismo y para los demás (Chacón, 2000). Esta autora explica que la reacción de afirmación o rechazo público, constituye un mecanismo de control y regulación moral.

La relación entre el interés individual y el social constituye el fundamento de la moral. Su coincidencia o no, propicia o interpone la consecución de fines comunes. Para lograr esta coincidencia juega un papel importante la regulación moral; pero esta relación puede efectuarse conscientemente y en este caso el sujeto ha asimilado las normas y principios vigentes actuando de manera plena y auténtica, o formalmente, para quedar bien ante la opinión pública lo cual provoca la doble moral.

El concepto valor moral refleja la significación social positiva, en contraposición al mal, de un fenómeno (hecho, acto de conducta, actitud) que con un carácter valorativo–normativo, a nivel de conciencia moral (social, individual) y en forma de principios, normas y representaciones morales, etc., orientan la actitud y conducta del hombre hacia el progreso moral, a la elevación del humanismo y al perfeccionamiento humano.

Los valores morales son un producto de la actividad moral, de las necesidades, intereses y fines del hombre, abarcando las motivaciones, conductas, actitudes que surgen y se desarrollan en las relaciones interpersonales. Son resultado de la educación, de la formación y desarrollo de sentimientos, emociones, de la orientación ideológica que recibe el sujeto en cada contexto determinado.

La moralidad del individuo es reguladora, orientadora cuando prevalecen en su psiquis firmes orientaciones valorativas. Cuando en el hombre se han forjado tales valores se puede considerar que se ha arraigado su firmeza moral general, la cual puede probarse en situaciones difíciles.

Por eso no basta tener en cuenta lo que el individuo dice; tiene que existir correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace; entre lo que se dice y se piensa, entre lo que se piensa y se hace, y que sean expresión de una actuación transparente y auténtica.

Fabelo (1996), define los valores como: Todo objeto, idea, concepción que tiene una significación socialmente positiva para un sujeto, grupo, sociedad determinada cuyo proceso representa un proceso social. En sus investigaciones plantea tres planos de análisis o dimensiones en el estudio de los valores:

Dimensión objetiva: el valor constitutivo de la realidad social, como una relación de significación entre los distintos procesos o acontecimientos de la vida social y las necesidades e intereses de la sociedad en su conjunto.

Dimensión subjetiva: se refiere a la forma en que esa significación social que constituye el valor objetivo es reflejada en la conciencia individual y colectiva en dependencia de gustos, necesidades, intereses e ideales.

Dimensión instituida: se reconocen los valores instituidos y oficialmente reconocidos, resultados de las escalas subjetivas existentes en la sociedad desde el Estado-Nación, instituciones sociales establecidas hasta las orga-

nizaciones.

Es de interés la concepción de Fabelo por la implicación que tiene en el estudio de los valores y en el aporte de la investigación que se realiza, hace un análisis de los valores en su aspecto moral plantea que estos constituyen la unidad de lo objetivo y lo subjetivo, de lo emocional y lo racional el cual se da sobre la base de exigencias y necesidades humanas concretas que se expresan en los valores a través de los valores individuales y sociales, aspiraciones y anhelos, por lo que constituyen una autoafirmación de la condición humana.

También se definen los valores como determinaciones espirituales que designan la significación positiva de las cosas, hechos, fenómenos, relaciones y sujetos, para un individuo, grupo o clase social, o la sociedad en su conjunto. Están condicionados por las relaciones sociales predominantes, constituyen componentes esenciales de la ideología, expresión de la cultura, la Historia de la sociedad en una época determinada, de los intereses, puntos de vista, necesidades y contradicciones de los diferentes sujetos. Se forman en el proceso de interacción entre los hombres y el objeto de su actividad, en la producción y reproducción de su vida material y espiritual lo que permite que se conviertan en formaciones internas del sujeto, acorde al nivel de desarrollo alcanzado la experiencia histórico social e individual y el impacto de los factores de influencia educativa.

Como orientadores y reguladores de la conducta los valores constituyen un sistema, pues guardan relación unos con otros, conforman una jerarquía entre ellos que es decisiva en los momentos de elección moral; su educación, desarrollo y fortalecimiento constituyen un proceso activo, complejo, contradictorio, por lo que la sociedad debe ser el más fiel portador de ellos. Se conocen distintas clasificaciones de valores: jurídicos, políticos, morales humanos universales, en dependencia del criterio que asuma el autor.

De igual modo, existen clasificaciones más cercanas a las ciencias jurídicas, ellos incluye: unidad, democracia, responsabilidad, optimismo, confianza, perseverancia, tesón, autoridad, modestia, estos últimos se entrelazan con la hermandad, la fraternidad, el colectivismo, el internacionalismo y la probidad.

Es importante que en el análisis de los valores se tengan en cuenta aspectos importantes como: relación entre valor - valoración; conocimiento - valor; valor - actividad valorativa; praxis - valor. La relación entre valor y valoración es

importante en los estudios axiológicos. La valoración es el reflejo subjetivo en la conciencia del hombre de la significación que para él poseen los objetos y fenómenos de la realidad. El hombre aprehende los valores, sobre la base de las necesidades, a través de la praxis, y los expresa mediante juicios valorativos.

La actividad valorativa es el modo en que existe la realidad para el hombre, sus necesidades, intereses, fines. Se expresa en la relación sujeto – objeto, sujeto - sujeto y en los marcos del sistema: integrado por: necesidad, interés, fin, medios y condiciones.

Conocimiento y valor están estrechamente vinculados a la práctica jurídica. Son resultados de la actividad cognoscitiva y valorativa. Al hombre no le interesa solo qué son las cosas, sino ante todo, para qué les sirven, si son útiles o no, etc.

Praxis y valor constituyen una unidad indisoluble en la actividad jurídica. El hombre valora porque actúa, en correspondencia con sus necesidades e intereses. Al mismo tiempo, aplica los resultados de su actividad para satisfacer las necesidades siempre crecientes.

Las profundas y vertiginosas transformaciones que atraviesa la sociedad han modificado significativamente las relaciones entre las personas y los grupos y la vida cotidiana de las personas. El actual sistema de fenómenos sociales implica la necesidad de una mayor efectividad en el funcionamiento de la personalidad, para lo que debe realizarse tratamiento científico acerca de los valores, con un enfoque dialéctico de sus aspectos objetivos y subjetivos.

Ofrece tratamiento a los valores personalizados, valora la significación del vínculo de lo afectivo y lo cognitivo, lo que permite su configuración subjetiva como principio rector en el estudio teórico metodológico del desarrollo de la personalidad, que se expresa con los conceptos de formaciones motivacionales complejas, tendencias orientadoras, elaboración personal, estilo cognitivo e indicadores de la personalidad.

Estos referentes psicológicos en opinión de los autores son importantes para encaminar acciones que fortalezcan los valores. Los valores no existen como abstracciones fuera del individuo que como sujeto es portador de su configuración subjetiva en la personalidad y conductor intencional de su expresión. Para el sujeto, los valores son contenidos portadores de un sentido subjetivo, de lo que se deriva su componente emocional, que los define como motivos

de la expresión individual.

Como todo motivo, los valores descansan en una configuración de elementos dinámicos diversos, constituidos a través del compromiso emocional y la expresión de necesidades diferentes estructuradas en la historia individual del sujeto. Ellos son el tipo de motivación que define la forma en que el sujeto se implica en los distintos sistemas de relación de los que forma parte.

Los valores tienen una determinación social, en tanto son producto de la socialización, por lo que toda sociedad expresa un conjunto declarado de ellos, los que corresponden a su organización político - social y a las formas ideológicas en que esta se representa.

La lógica del desarrollo de los valores sociales es inseparable de los valores individuales, todo valor social declarado que no aparezca configurado a nivel individual deja de serlo de la praxis y se convierte en formal y vacío, representan verdaderas construcciones del sujeto a nivel individual.

Un momento anterior a la elaboración consciente del valor es su constitución subjetiva de la personalidad, en su condición regula más el comportamiento desde lo emocional que desde la construcción consciente. Los valores no se afectan solo por las dificultades materiales que los individuos enfrentan, sino por el sentido subjetivo que estas dificultades tengan para ellos.

La unidad de los procesos cognitivos y afectivos es un punto de encuentro entre las ideas de Vigotsky (1982), y los fundamentos de la ética comunicativa, resulta un principio esencial en una concepción de una ética jurídica para formar afianzar y fortalecer los valores.

El impacto del momento que se vive sobre los valores es una necesaria consecuencia de la mediación de complejos procesos en los que descansan los determinantes esenciales de su formación, dentro de ellos los momentos en el desarrollo de manera adecuada de procesos educativos por parte de las organizaciones jurídicas y políticas.

La formación y fortalecimiento de los valores imbricado en un proceso educativo y extendido al desarrollo adecuado a las organizaciones políticas, permite considerar la dimensión pedagógica que el mismo tiene.

Es importante establecer la relación que existe entre el Derecho y la ética. El Derecho es en sí un proyecto educativo y la ética no sería posible sin el

proceso educativo. La relación entre la ética y el Derecho se expresan en dos sentidos a juicio de los autores:

- Lo ético contenido en las teorías.
- Concepciones sociales, principios, estrategias, métodos, en las acciones del sujeto en sociedad.

Una posición ética del Derecho debe brindar a cada individuo la posibilidad de desarrollar su autonomía y responsabilidad ante su propia acción social, esto significa asumir un papel de sujeto de la acción jurídica, estimular la reflexión crítica ante su realidad y el compromiso con el mejoramiento personal y social. La educación en valores tiene lugar en un constante proceso de educación para lograr el desarrollo deseado.

En la argumentación de los valores como categoría axiológica es importante que se tenga en consideración que ellos tienen su punto de partida en la formación de principios, los que asumidos conscientemente por el individuo se constituyen en valores, y estos a su vez, pasan a un proceso de asimilación consciente convertidos en convicciones.

A partir de esta concepción filosófica de los valores, nos preguntamos ¿Cómo se engarza con el Derecho, como ha evolucionado en el mundo contemporáneo?

El debate ético de posguerra es poliédrico y lo que aporta el Derecho como saber y praxis es extremadamente complejo. Lo que ha dado entre otros factores a binomios complejos con la bioética jurídica, o una deontología jurídica transdisciplinaria.

En tanto esta son disciplinas en construcción en cuyos ángulos interpretativos y prácticos se han nutrido e involucrado varios campos del saber, desde una bioética médica hasta su intervención en fenómenos psicológicos, medioambientales, culturales y tecnológicos.

A riesgo de reduccionismos epistémicos, tan caros a los saberes manualescos, algunos argumentos sobre las aportaciones de la Ética del Derecho al debate filosófico podrían centrarse, a modo de muestra, en el campo de la ética y la ontología.

Sin embargo, es interesante como la Ética del Derecho, en tanto preocupación ética ante paradigmas en crisis y al superar su reduccionismo natu-

ralistas y normativistas, aporta interesantes aspectos en los intentos de reconstruir un fundamento moral en las sociedades llamadas postindustriales, complejas o simplemente postmodernas.

Estas preocupaciones también nacen y se desarrollan dentro del debate que el fenomenólogo francés Lyotrad (1987), llama condición posmoderna. La crítica lapidaria a la modernidad como proceso fracasado, a partir del desmonte de sus principales metarrelatos, incluyó desconstruir las escalas de valores que la ética que dichos metarrelatos habían cimentado por siglos y que significaban el telos de la humanidad hacia un mundo pleno y necesariamente mejor.

El desmonte posmoderno, ya iniciado casi un siglo atrás por F. Nietzsche , incluía iguales pilares sobre los cuales descansaban los paradigmas naturalistas, como la racionalidad técnico instrumental iluminista, la idea de progreso, civilización, el triunfo del hombre sobre la naturaleza. Esto, junto a la negación de las religiones y los marxismos, planeaba un mundo desideologizado y relativista, a merced del sujeto resemantizador, sin nada que crear y vaciado de normas que lo reprimían en nombre del poder y las buenas costumbres. El sujeto sin historia. El sujeto moral, tal y como lo entendían, había muerto.

Esta deshumanización del ser humano, es un dilema tan antiguo como la misma conciencia internalizada de ser-humano-en-el-mundo. Tradiciones, mucho más antiguas que las helénicas, ya hacían referencia a lo que luego la racionalidad euro occidental llamaría cosificación de la naturaleza humana. Desde otros lenguajes, conceptos y significados, las culturas orientales poseen un cúmulo impresionante de cuestionamientos sobre la desnaturalización o los procesos de mediaciones que convierten al ser humano en objeto.

La Bioética jurídica , también responde como un saber que intenta re - encantar a ese mundo, con una propuesta integradora, no marcada por la incertidumbre de la teoría de la complejidad, sino por una certidumbre que ubica al sujeto moral en un estar-en-el-mundo consiente y rescatado de la angustia de la no significación.

Estas han intentado reincorporar sentido moral en el diálogo entre los presupuestos biológicos de la vida y el rescate del derecho pleno a la dignidad humana. Los referentes filosóficos son variados, no está afincada a un sistema metafísico uniforme, intentando no caer en los pensamientos únicos, unidimensionales.

La Bioética jurídica hoy tiene referentes teóricos diversos, en dependencia de los contextos e intereses dentro del cual se mueve. Basada en la tradición inglesa, norteamericana y otras, incluyendo los referentes de la filosofía española de las que nutren sus reflexiones muchos autores prestigiosos de Bioética en España.

Las consideraciones sobre cómo debe ser una bioética jurídica son el sumun del debate epistémico actual sobre este saber. Primero, porque se considera un saber en construcción que no tiene definido un estatuto epistemológico, que es reciente y su juventud ha creado muchas interpretaciones en situación sobre la cual no existe un consenso global.

Sin embargo, que la ética jurídica que se propone debe ser civil y secular, pluralista, autónoma y racional son rasgos más o menos colegiados, aun cuando algunos puedan ser discutibles. Son rasgos típicos del discurso de la modernidad, el pensamiento moderno se define a sí mismo como secular y civil, racional y plural y toda la dialéctica del iluminismo corrió por esa autopista imaginada. Intentaremos ir por categorías.

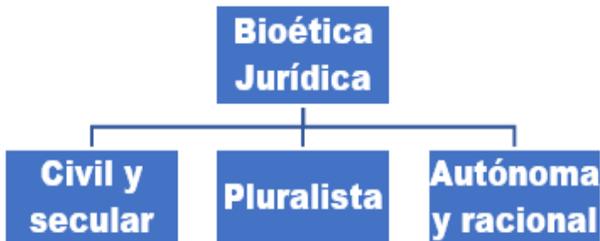


Figura 31. Categorías de una nueva ética jurídica.

Autor: Medina (2018).

Civil: el término de una ética civil es complejo. Primero porque se remonta a una interpretación de la racionalidad instrumental del iluminismo que tiene que ver o remite a la sociedad civil. Es decir, con lo que se construye y se objetiviza públicamente y sobre la base de un entramado funcional de libertades públicas. Aun cuando la idea de sociedad civil es más amplia. Es lo referente a los procesos de institucionalización de una ética en el marco de la sociedad civil. Más concretamente es civil en tanto se centra en el consen-

so. En esto me parece genial cuando Cortina (1993), plantea que *“construir una moral civil, a pesar del discurso sobre el politeísmo imperante, supone confiar en que el consenso es el único procedimiento legítimo para acceder a normas universales”*.

La construcción de normas morales de funcionalidad poli factorial y que escape a la manipulación del poder debe descansar en el consenso. En ese sentido la bioética debe aspirar a una ética civil. Foucault se preguntaría ¿Cómo? Pero es una utopía y como Cortina creo en propuestas contextuales, en el caso nuestro en Dussell o Freyre.

Secular y autónomo: este término está altamente ligado a lo civil, la secularización es un proceso sustantivo al pensamiento moderno e implica la autonomía. La bioética nació secularizada, es producto de la reflexión académica sobre una preocupación humana ante la crisis de sentido que ha generado la misma modernidad (o su idea teleológica de progreso). No fue proyectada por algún megapoder (Iglesia- Estado). Es secular por naturaleza.

La autonomía tiene un doble rasero. Autonomía como independencia epistémica, de construcción de su propio objeto y caja de herramientas metodológicas o autonomía ética desde el sujeto, como las concepciones de I. Kant sobre el imperativo categórico como esencia de individualidad moral y libertad. Como estamos hablando de supuestos presupuestos epistémicos, consideraremos solo la primera.

La secularización como proceso estructuró las bases de las autonomías del saber. En esto siempre acudo a la teoría de los campos de P. Bordieu. Es decir, la secularización y evolución del pensamiento occidental generó un largo proceso de autonomización del cual se constituyeron microcosmos sociales que fueron estructurando ciertas reglas, leyes que le son propias y funcionan para ellas, como el campo científico, el campo literario o artístico. Básicamente las llamadas “ciencias” también sufrieron ese largo proceso de autonomización, una secularización desprendida de la teología y luego de la filosofía y las matemáticas hasta crear las ciencias particulares con sus micro parcelas, a las cuales contribuyeron mucho los estructuralismos.

Sin embargo, ese proceso, como afirmaba Bordieu (1988), no es lineal en sentido hegeliano, no hay un telos de parcelación en la ciencia. La revolución científico técnica ha revertido esos procesos, la globalización del saber ha generado una incertidumbre sobre esos saberes ya parcelados y su legiti-

dad. La teoría de la complejidad ha atacado con dureza estos hitos.

El mismo Bordieu (1988), dice que su teoría de los campos con cierta autonomía se veía amenazada ante este fenómeno. Pensar en autonomía epistémica de la bioética sería altamente riesgoso. Pensar la bioética como clave renovadora de una ética en búsqueda de la autonomía ética del sujeto dista mucho de pensar que deba reducirse a una autonomía en sus recursos interpretativos y praxeológicos de la realidad. Prefiero un saber en relación o como afirma Cortina (1993), la construcción de una ética dialógica. Pluralidad como inclusión social y plural como inclusión epistémica.

Racional: este ha sido uno de los temas más polémico del siglo XX. ¿Qué entendemos por racionalidad? Aun cuando este no es el espacio para una larga reflexión, solo partiré del hecho que la racionalidad de la bioética deber partir de redefinir la bioética subyace una crítica a un tipo de racionalidad cientificista vaciada de sentido moral. Como afirma que se entiende por racionalidad, a que racionalidad estamos acudiendo, pues en el origen de todo parte de una crisis de la razón, incluyendo la razón analítica. La razón del siglo XX y su ética son distintas. *“Ya no es posible construir una ethica more geometrico demonstrata”*, como pretendió el racional Spinoza (Gracia, 1989). Engelhardt (1995), diría *“partiendo del fracaso del proyecto ilustrado, comenzábamos este capítulo enfrentándonos a las amenazas que suponen el nihilismo y el relativismo, en apariencia desenfrenad”*. Es necesaria una racionalidad sentipensante. Más que pluralismo doctrinal una ética del discurso a lo Habermas.

3.3. El principio de socialidad y de subsidiariedad en la bioética jurídica

El tema de la socialización de los individuos, es tan multicondicionado que resulta imposible abordarlo desde una rama particular del saber social. Algunas tendencias epistémicas, de articulación sociológica o psicológica, han hecho de este término el centro nuclear de sus indagaciones.

Sin embargo, este adquiere una connotación transdisciplinaria a partir de los diversos abordajes que se realizan en la actualidad, cuando los fenómenos sociales generados por las crisis afectan a sectores y grupos, que presentan un agudo desfase de las relaciones sociales, dando origen a sociopatías propias como el alcoholismo, la drogadicción, la prostitución, la violencia social y doméstica, entre otros.

La socialización de los seres humanos ha sido clave en la Antropología y la

Sociología, desde los estudios sobre la socialización primaria y secundaria, hasta la resocialización. En Antropología se han manejado términos como endoculturación, aculturación y transculturación.

Para la socialización primaria, el individuo no nace miembro de una sociedad; nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de la misma. La socialización primaria es la etapa en que el individuo atraviesa la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo, ya socializado, a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

La socialización primaria suele ser la más importante para el individuo. Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización.

En la socialización primaria no existe ningún problema de identificación, ninguna elección de otros significantes. La sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar, sin posibilidades de optar. Como el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente. El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como el mundo, el único que existe.

La socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. La socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de roles.

La transición de la socialización primaria a la secundaria va acompañada de ciertos rituales. Los procesos formales de la socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un Yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. Esto presenta un problema, porque la realidad ya internalizada tiende a persistir. Cualesquiera que sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar, deben, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente.

Mientras que la socialización primaria no puede efectuarse sin una identificación con carga emocional del niño con sus otros significantes, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación.

Algunas de las crisis que se producen después de la socialización primaria se deben realmente al reconocimiento de que el mundo de los propios padres no es el único mundo que existe.

La resocialización es la internalización, por parte del individuo, de una cultura o subcultura diferente, la adopción gradual o brusca de nuevos valores, pautas y marcos de referencia. Tienen sus límites, pero éstos son muy amplios. Hay grandes variaciones personales que introducen un factor de incertidumbre psicológica, aunque no sociológica (que se basa más en los grandes números).

Para la Bioética, el principio de socialidad y de subsidiariedad parte de estos criterios, pero agrega el espíritu ontológico de respeto a la integridad humana y los problemas de salud. Palazzani (1999), explica que *“el principio de socialidad consiste en la promoción de la vida y de la salud de la sociedad a través de la promoción de la vida y de la salud de la persona singular: al margen de toda forma de individualismo o colectivismo, la socialidad está finalizada por la consecución del bien común a través de la consideración de los bienes individuales. El principio de socialidad está integrado en el de subsidiariedad que prescribe la obligación del cuidado de los más necesitados. Socialidad y subsidiariedad derivan del deber de respeto recíproco interpersonal fundado en el reconocimiento de la dignidad de los demás en cuanto personas: la persona es la fuente y el fin de la sociedad, en cuanto se realiza participando en la realización del bien de los semejantes”*. (p.48)

Por su parte, Miranda (1999), expone sobre el mismo tema: que *“el primer término del binomio me recuerda que debo actuar responsablemente en relación con los demás (mi paciente, los colegas, el equipo asistencial, los familiares... y la sociedad en general)... se comprende fácilmente la enorme proyección del criterio de solidaridad...El segundo polo del binomio, subsidiariedad, me recuerda que la solidaridad empieza por el respeto de la autonomía de cada individuo... subsidiariedad es, pues, atender a las necesidades de los demás sin sustituirles en su capacidad de decidir y actuar. Implica que las instancias superiores de la sociedad, como gobiernos y organizaciones internacionales, no deben suplantar, sino ayudar, a las instancias inferiores: asociaciones, instituciones, familias, individuos”*. (p.49)

De esta forma, estos principios conjugados implican que:

- El ser humano, como ser íntegro, debe ser socialmente aceptado, promovido y reconocido en comunidad. Involucra la no disolución de su esencia individual en el ser colectivo, ni viceversa. El sujeto es un ser social y tiene la necesidad de socialización.
- El ser social es un sujeto solidario, necesita ayudar y contribuir al mejoramiento mutuo, tanto colectivo como individual. En este aspecto de subsidiariedad entran a jugar las instituciones de la sociedad civil.

Aún cuando la “ética de mínimos” parte de la metodología del principialismo jerarquizado modificada por Diego Gracia y otros bioeticistas españoles, donde predomina el enfoque clínico (el mismo Manuel de Santiago dice “El primer escalón o nivel 1, constituido por no-maleficencia y justicia viene a representar una “ética de mínimos”, lo mínimamente exigible para dar carácter ético al acto médico o sanitario y siempre un verdadero deber”).

Referencias bibliográficas

- Agredo Totar, J. G., & Burbano Mulcúe, T. (2012). El pensamiento crítico, un compromiso con la educación. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/792/1/EI%20pensamiento%20cr%C3%ADtico,%20un%20compromiso%20con%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Al-Ahmadi, F. M. A. (2008). The development of scientific thinking with senior school physics students. Scotland: University of Glasgow.
- Altuve, J. G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior Actualidad Contable Faces, 13(20), 5-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25715828002>
- Amans – Passa, T. (2009). Análisis de Resultados sobre la variable deductiva a través de una matriz de triangulación. ga, C. Observar e Intervenir. En, C. Amade - Escot, La Didáctica. Educación Física. Deporte de Alto Nivel. (pp. 128-129). Buenos Aires: Stadium.
- Amestoy de Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Revista electrónica de investigación educativa, 4(1), 1-32. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100010&lng=es&tlng=es
- Argentina. Municipalidad de San Justo. (2018). Rojas.magnaplus. Facultades del conocimiento. Sensación y percepción. Recuperado de <http://rojas.magnaplus.org/articulo/-/articulo/RT103/facultades-del-conocimiento-sensacion-y-percepcion>
- Arias, G. (2001). Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico cultural. Psicol. teor. Prat., 7(1). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872005000100014
- Arteaga, I., et al. (2001). Comprensión Lectora. Lima: San Marco.

- Asociación Mundial de Educadores Infantiles. (2004). Estimulación de la inteligencia lingüística: base para el desarrollo del habla y la lectoescritura. Recuperado de http://www.waece.org/biblioteca/planti_dossier.php?titulo=Estimulaci%F3n%20de%20la%20inteligencia%20ling%FC%EDstica:%20base%20para%20el%20desarrollo%20del%20habla%20y%20la%20lectoescritura
- Atienza, M. (1999). El Derecho como argumentación. Alicante: Universidad de Alicante.
- Atienza, M. (1991). Las razones del Derecho. Teorías de la argumentación jurídica. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Báez García, M. (2006). Hacia una comunicación más eficaz. La Habana: Pueblo y Educación.
- Barbizet, J. (1969). Psychophysiological mechanisms of memory. En, P. J. Vinken y G.W. Bruyn (Eds). Handbook of Clinical Neurology. (pp. 258-267). Amsterdam: Elsevier Science.
- Bernárdez, E. (1982). Lingüística del texto. Madrid: Espasa Calpe.
- Betancourt, J. (1992). Selección de Temas de Psicología Especial. La Habana: Pueblo y Educación.
- Betancurt, K. (2018). Los filtros mentales ¿Cómo elegimos lo que realmente importa? Recuperado de <https://ayuda-psicologica-en-linea.com/autoayuda/los-filtros-mentales/>
- Biddle, B. J., Good, T. L., & Goodson, I. F. (2000). El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula. En, B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson, La enseñanza y los profesores: La enseñanza y sus contextos (pp. 20-22). Barcelona: Paidós.
- Bordieu, P. (1988). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- Bozhovich, L. (1976). La personalidad y su formación en edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación.
- Briones R. (2008). Los filtros mentales y la capacidad de tomar decisiones. Recuperado de <http://www.desdemitrinchera.com/2008/04/22/los-filtros-mentales-y-la-capacidad-de-tomar-decisiones/>

- Brody, L. R. (1999). *Gender, emotion, and the family*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (1987) *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Builes Roldán, I., & Manrique Tisnés, H. (2018). Aspectos lógicos del pensamiento intuitivo. *Arbor*, 194(788). Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2267>
- Builes, I. (2017). Aproximación a algunas propuestas filosóficas y psicológicas sobre el concepto de intuición y su relación con la lógica del pensamiento. En, P. Cardona, y J. M. Cuartas (eds.). *Pluralidad y escritura*. (pp. 125-144). Medellín: Editorial EAFIT.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Buzan, T. (2004). *Cómo crear mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Caballero Leyva, A., & Guerra, Y. (2018b). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento lógico en la formación inicial del profesional de educación. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlan-te/2018/05/pensamiento-logico-educacion.html>
- Caballero, A. & Guerra, Y. (2018a). *Aplicación, generalización y uso del conocimiento IV*. Las Tunas: Redipe-Evenhock.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico*. Bogotá: Magisterio.
- Cantú, P., & Testa, I. (2006). *Teorie dell'argomentazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Casado Velarde, M. (1996). *Introducción a la gramática del texto Español*. Cobjija: Universidad Amazónica de Pando.
- Cassany, D., et al. (2000). *Enseñar Lenguaje*. México: Trillas.
- Castañeda, S., García, R., & González, R.E. (2006). "Diseñando exámenes. En, S. Castañeda (ed.), *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario Elaboración de exámenes y reactivos objetivos*. (pp. 145–170). México: UNAM.

- Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C., Tapia, E., & Sánchez Castellón, L. (2006). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 3(1), 81-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4788131.pdf>
- Cervantes, V. (1999). *El ABC de los Mapas Mentales*. México: Iberoamericanos.
- Chacón, N. (2000) *Moralidad histórica, valores y juventud*. La Habana: Félix Varela.
- Chernousova, L. (2015). *Fundamentos neurológicos y psicológicos del lenguaje. Logopedia I. Material de apoyo a la docencia*. Huguín: Universidad de Holguín.
- Colectivo de autores. (2000). *Psicología para Educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Concepción, M. (2008). *Desarrollo del pensamiento lógico. Fundamentos teóricos y metodológicos*. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Contreras, B. (1992). *Lógica Simbólica*. San Cristobal: Universidad Católica del Táchira.
- Contreras, S. (2017). *Falacias. Definición y tipos*. Recuperado de <https://www.lifeder.com/falacias/>
- Coriat, L., & Jerusalinsky, A. (1981). Definición de estimulación temprana. *Cuadernos del desarrollo infantil*, N° 2. *Fundamentos de la estimulación temprana*. Buenos Aires: Ediciones Centro Dra. Lydia Coriat.
- Cortina, A. (1993). *Ética mínima. Fragmentos de "Ética Mínima"*. Madrid: Tecnos.
- Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. (2009) *Proyecto Propiciando el éxito escolar*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Socialesdigital/propiciando-el-xito-escolar>
- Creamer, M. (2011). *¿Qué es y por qué pensamiento crítico? Curso de didáctica del pensamiento crítico*, Quito: Ministerio de Educación.

- Dagnino, R., Thomas, H., & Davyt, A. (1996). El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria. *Redes*, 7(3), 13-51. Recuperado de <https://ri-daa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/504/03R1996v3n7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Denzin, N. (2009). *On Understanding Emotion*. California: New Brunswick. Transaction Publishers.
- Díaz Barriga, A. (1992). Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa. *Perfiles Educativos*, 57-58, 3-9. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1992-57-58-3-9>
- Díaz Barriga, A. (1998). *Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa*. México: UNAM.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza.
- Dilts, R. (1998). *Liderazgo creativo para forjar un mundo al que las personas deseen pertenecer*. Barcelona: Urano.
- Domínguez García, I. (2010). *Comunicación y texto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Duque, R. (1993). La evaluación en la ES venezolana. *Planiuc*, 17-18.
- Duschl, R. (1998). La valoración de argumentaciones y explicaciones: promover estrategias de retroalimentación. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(1), 3-20. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/83199/108182>
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Engelhardt, T. (1995). *Los fundamentos de la bioética*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River. New Jersey: Prentice-Hall.
- Estrada, M. (2018). *Sensaciones*. Recuperado de <https://www.slideshare.net/NannyMaiguaEstrada/sensaciones-62750703>

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). Atención Temprana. Análisis de las situaciones en Europa. Madrid: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ezquivel, L. (2015). El libro de las emociones. México: Penguin Random House.
- Fabelo Corzo; J. R. (1996). La crisis de valores: Conocimiento, causas y estrategia de superación. En, J. R., Fabelo Corzo, et al., La formación de valores en las nuevas generaciones. (pp. 6-19). La Habana: Ciencias Sociales.
- Faccione, P. A. (1990). Pensamiento crítico: Una declaración de consenso de expertos para propósitos de evaluación educativa e instrucción. Resultados de la investigación y recomendaciones. Prensa Académica de California.
- Fernández Pérez de Alejo, G. (2005) El área del lenguaje en los niños con necesidades educativas especiales. En, M. T., García Eligio de la Puente, et al., Psicología especial. (pp. 185-213). La Habana: Félix Varela.
- Fernández-Abascal, E., & Palmero, F. (1999). Emociones y salud. Barcelona: Ariel Psicología.
- Figueredo Escobar, E. (1982). Psicología del Lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Figueredo Escobar, E. (1984). Logopedia tomo 1. La Habana: Pueblo y Educación.
- Figueredo Escobar, E. (2005). Fundamentos psicológicos del lenguaje. Santiago de Chile: Instituto de investigaciones y perfeccionamiento e innovaciones internacionales.
- Figueredo Escobar, E., & López Hernández, M. (1986). Logopedia. Tomo II. La Habana: Pueblo y Educación.
- Figuroa, J. (2004). Producción de textos. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos55/produccion-de-textos/produccion-de-textos.shtml>

- Figuroa, M. (1982). Problemas de la teoría del lenguaje. La Habana: Ciencias Sociales.
- Franco, C. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/3. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2984Justo.pdf>
- Fronidizi, R. (1993). Pensamiento axiológico. Cali-La Habana: Biblioteca Americana, Universidad del Valle-Instituto Cubano del Libro.
- Fuentes, C., & Alcaide, E. (2002). Mecanismos lingüísticos de la persuasión. Madrid: Arcos libros.
- Fundación UNAM. (2013). Áreas cerebrales en los distintos tipos de inteligencia. Recuperado de <http://www.fundacionunam.org.mx/>
- García, G. (1996). ¿Por qué la formación de valores es también un problema pedagógico?" En: La formación de valores en las nuevas generaciones. La Habana: Ciencias Sociales.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Barcelona: Morata.
- Gómez Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@CIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845038003>
- González Maura, V., Fernández González, A. M., Martínez Angulo, M., Martínez Corona, N., & Pérez Mato, D. (1995). Psicología para educadores. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Nieto, L. (2011). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid: Arcos libros.
- González Rey, F. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Rey, F., & Mitjans, A. (1989). La personalidad, su educación y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.

- González Soca, A. M., & Reinoso Cápiro, C. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, L. E., & Ayarza, H. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana- Caracas: CRESALC-UNESCO.
- González, M. C. (2008). *Estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico de los profesores generales integrales de secundaria básica en formación inicial*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- González, Z., & Hipólito, J. (2006). *Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la educación superior*. Bogotá: ICESI.
- Gordon, V. (1981). *The Undecided Student: A Developmental Perspective*, 59, 433-439.
- Gracia, D. (1989). *Fundamentos de bioética*. Madrid: Eudema.
- Guerra García, J. (2003). *Metacognición: definición y enfoques teóricos que la explican*. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 6(2). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/21698>
- Guerri, M. (2017). *¿Cómo funciona el cerebro?* Recuperado de <https://www.psicoactiva.com/blog/como-funciona-el-cerebro/>
- Gutiérrez Ordoñez, S. (2015). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arcos libros.
- Guzmán Silva, S., & Sánchez Escobedo, P. (2006). *Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000200002&lng=es&tln-g=es

- Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations. (2006). Sitio Oficial. Recuperado de <https://sites.google.com/site/dianehalperncmc/home/research/halpern-critical-thinking-assessment>
- Halpern, D. (1998). La enseñanza del pensamiento crítico para transferir todos los dominios. *American Psychologist*, 53 (4), 449-455.
- Hernández, P. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: Narcea.
- Himmel, E. (2018). La evaluación de aprendizajes en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (15), 1-8. Recuperado de <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/447>
- Jasper, J. M. (2011). Emotions and Social Movements: Twenty Years of Theory and Research. *Annual Review of Sociology*, 37, 285-303. Recuperado de <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-soc-081309-150015>
- Jimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Jorba, J., Gómez, I., & Prat, À. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Kaplun, M. (1992). *Procesos educativos y canales de comunicación*. Recuperado de http://www.capacitacion.edu.uy/files/medios/cd_ead06/Textos/mariokaplun.pdf
- Kemper, T. D. (1978). Toward a Sociology of Emotions: some Problems and some Solutions. *The American Sociologist*, 13, 30-41. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/27702310.pdf>
- Kemper, T. D. (1987). How many emotions are there? Wedding the social and autonomic components. *American Journal of Sociology*, 93(2), 263-289. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1988-28578-001>
- Knudson Ospina, N. (2016). *Despertando el razonamiento inductivo y deductivo en niños*. Recuperado de <https://compartirpalabramestra.org/alianza-gimnasio-campestre-compartir/despertando-el-razonamiento-inductivo-y-deductivo-en-ninos>

- Kurt, P. (2006). Hacia un nuevo Iluminismo: Defendiendo la ciencia y la razón. II Congreso Iberoamericano de Pensamiento Crítico. Recuperado de http://www.geocities.com/cong_pc_lima/
- Laskey, M. L., & Gibson, P. W. (1997). *College study strategies: Thinking and learning*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Lawler, E. J. (1999). Bringing emotions into social exchange theory. *Annual Review of Sociology*, 25, 217–244. Recuperado de <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.25.1.217>
- Lawler, E. J. (2001). An Affect Theory of Social Exchange. *The American Journal of Sociology*, 107(2), 321-352. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/10.1086/324071?seq=1#page_scan_tab_contents
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- López, J. (2010). *Fundamentos de la Educación Preescolar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, M. (1995). Capacidad de trabajo mental en niños de edad preescolar. En, *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, M. (2004). *Logopedia, Foniatría y Audiología*. La Habana: ECI-MED.
- Luria, A. R. (1973). *El cerebro en acción*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Luria, A. R. (1982). *Las funciones corticales superiores del hombre*. La Habana: Científico Técnica.
- Lyotard, J. F. (1987) *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra S.A.
- Makarenko (1996). *Poema Pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Makarenko, A. (1996). *Poemas pedagógicos*. Moscú: Askal.

- Marciales Vivas, G. P. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la Lectura crítica de textos. Memoria presentada para optar al grado de Doctor. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez Mendoza, F. (1998). Educación y Desarrollo en la edad pre-escolar. La Habana: CELEP.
- Martínez, F. (2004). Lenguaje oral. La Habana: Pueblo y Educación.
- Massagué, L. (2005). La estimulación del lenguaje en niños de tres años de edad. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero".
- Matos Hernández, E., & Hernández, V. (2002). Perspectivas para el español comunicativo: enseñanza de las estructuras textuales, En, Taller de la palabra. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mayer, R. E. (2002). ¿Qué es psicología educativa? En, R. E., Mayer, Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas de conocimiento. Madrid: Pearson Education S.A.
- McPeck, J. (1981). Enseñanza del pensamiento crítico. Diálogo y dialéctica. Nueva York: Routledge.
- McPeck, J. (1981). Pensamiento crítico y educación. Nueva York: St. Martin's Press.
- McPeck, J. (1990). Pensamiento crítico y especificidad del sujeto: una respuesta a Ennis. Investigador en educación, 19 (4), 10-12.
- Medina Peña, R., Medina de la Rosa, R. E., & Moreno Montañez, M. (2017). Pensamiento crítico y aprendizaje grupal: vía para mejorar la comunicación en alumnos universitarios. Revista Universidad y Sociedad, 9(4), 168-176. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400023&lng=es&tlng=es

- Medina Rivilla, A. M. (1991). La formación de profesor en el diseño curricular de Educación Infantil y la investigación colaborativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 3791(10), 109-127. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117735.pdf>
- Medina, R. (1991). *Didáctica y Curriculum*. Madrid: UNED.
- Medina, R. (2018). *Pensamiento Crítico: Evolución y Desarrollo*. Cienfuegos: Universo Sur.
- Mila, J., & Cabot, P. (1999). De la atención temprana a la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Grupo de Trabajo de Prevención y Atención al Desarrollo Infantil. PADI. Grupo Interinstitucional sobre Atención Temprana. Congreso "Integración-Inclusión del Alumno con Necesidades Educativas Especiales". Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Miranda Gonzalo, L. C. (1999). *Fundamentos éticos de la bioética personalista*. Roma: Istituto di Bioetica, Università Cattolica.
- Montenegro, H. (1981). *Estimulación temprana*. Cursillo de Educación Especial.
- Mora Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Moragas, M (1997). Las ciencias de la comunicación en la «sociedad de la información». *Diálogos de la Comunicación*, 49, 23-32.
- Morenza Padilla L (1998). *Escuela Histórico-Cultural*. Revista Educación No. 93, La Habana: Pueblo y Educación.
- Muñoz A., & Beltrán J. (2018). Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Napolitano, A. (1989). *Lógica Matemática*. Caracas: Biosfera.

- Narváez, M. (2001). *Psicología. Estimulación temprana*. Bogotá: Con tu Salud.
- Noguera Núñez, K., Pérez Serrano, E., & Zaldívar Carrillo, M. (2005). Propuesta de conceptualización de las personas sordas e hipoacúsicas en el contexto pedagógico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(8), 1-9. Recuperado a de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2780>
- Noguera, K. (2008). *La integración educativa en niños de tres a cinco años de edad con déficit auditivo*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”.
- Ojalvo Mitrany, V. (1997). La educación de valores. Reflexiones y experiencias desde el enfoque histórico-cultural. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 30. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7390/7711>
- Ojeda Torres, G. (2014) *Razonamiento inductivo y deductivo*. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos-pdf5/razonamientos-deductivos-e-inductivos/razonamientos-deductivos-e-inductivos.shtml>
- Olivares Olivares S., & Heredia Escorza, Y. (2011). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 17(54), 759-778. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n054/pdf/ART54003.pdf>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: UNESCO.
- Ortiz, E., & Mariño, M. (1996). *La Comunicación Pedagógica*. En *Lenguaje y Textos*, 8, (pp. 83-92). La Coruña: Universidad Da Coruña.
- Palazzani, L. (1999). *La fundamentacion personalista en bioetica*. Roma: Istituto di Bioetica, Università Cattolica S. Cuore.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (1996). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: Mc Graw Hill.

- Parodi, G (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Parra, M. (1989). Español comunicativo. Bogotá: Norma, S. A.
- Parra, M. (1996). La aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito”, en Lengua Española. Cobija: Universidad Amazónica de Pando.
- Patiño Domínguez, H. A. M. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. Revista DIDAC. Universidad Iberoamericana, 64, 3-9. Recuperado de http://revistas.iberomx.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=215
- Pérez, L., & Bermúdez, R. (2004). La personalidad, su diagnóstico y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
- Petrovski, A. (1985). Psicología evolutiva y pedagógica. Moscú: Progreso.
- Piaget, J. (1970). Psicología y epistemología. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Piaget, J. (1999). La psicología de la inteligencia. Barcelona: Crítica.
- Ponce Orellana, V. J., & Sanmartín Espinoza, E. (2010). Las inteligencias múltiples y su relación con el aprendizaje en niños de educación básica. (Tesis de licenciatura). Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Posner, G. (1998). Análisis del currículum. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Quintana, J. (1999). Plan de estudios fundamentado en competencias. Santa Fe de Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Rábade, Romeo Sergio. (2009). Lipman y el pensamiento crítico de Harvard. Recuperado de http://www.zona_pediatria.com/pdf/su-perdotados/Lipman
- Ratón Gago, R. (2014). Atención e Inteligencia Lógica. Tesis de Maestría. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

- Revel Chion, A., Couló, A., Erduran, S., Furman, M., Iglesia, P., & Adúriz Bravo, A. (2005). Estudios sobre la enseñanza de la argumentación científica escolar. Enseñanza de las ciencias, Número Extra. VII Congreso. Reduperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/13306090.pdf>
- Revista educativa Tiposde.com, equipo de redacción profesional. (2017). Tipos de sensaciones. Recuperado de <https://www.tiposde.com/sensaciones.html>
- Rickert, H. (1972) Los límites de la formación de los conceptos en las ciencias de la naturaleza. La Habana: Ciencias Sociales.
- Ríos, I. (2006). Fundamentos del proceso educativo en la edad preescolar. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rivière, Á. (2003). Desarrollo y educación: El papel de la educación en el 'diseño' del desarrollo humano. En, M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo y I. Marichalar (comps.), Obras Escogidas, Vol III. (pp. 203-242). Madrid: Panamericana.
- Rivière, Á. (2003). Educación y modelos del desarrollo. En, M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo y I. Marichalar (comps.), Obras Escogidas, Vol III. (pp. 203-242). Madrid: Panamericana.
- Rivière, A. (2003). Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget. En, M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo y I. Marichalar (comps.), Obras Escogidas, Vol III. (pp. 203-242). Madrid: Panamericana.
- Rodríguez, Z. (1985). Filosofía, ciencia y valor. La Habana: Ciencias Sociales.
- Rojas Osorio, C. (2006). ¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico- filosóficos. Universidad de Puerto Rico Colegio Universitario de Humacao. Recuperado de <https://iealbertolebrun.files.wordpress.com/2013/01/que-es-pensamiento-critico.pdf>
- Rojas, G. (2006). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.

- Rolón Garrido, N. I. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *Revista DIDAC. Universidad Iberoamericana*, 4(64). Recuperado de http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=217
- Román, M. (1999). *Hacia una Evaluación Constructivista de Proyectos Sociales*. *Revista Mad*, 1. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/14866>
- Romeu Escobar, A. (1996). *Comprensión, análisis y construcción de textos en Lengua Española*. Cobija: Universidad Amazónica de Pando.
- Romeu Escobar, A., et al. (2000). *Didáctica de la Lengua Española y la Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Romeu Escobar, A., et al. (2003). *Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Romeu, A. (1995). *Lengua materna: cognición y comunicación*. La Habana: ISP" Enrique José Varona".
- Rosental, M., Iudin, P. (1984). *Diccionario de filosofía*. Moscú: Progreso.
- Rozo, J. (2014). Pavlov y los reflejos condicionados: la verdadera historia sobre un descubrimiento. *Revista Psicología Científica.com*, 16(4). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/pavlov-reflejos-condicionados-verdadera-historia>
- Rubinstein, S. (1977). *Principio de la Psicología General*. La Habana: Revolucionaria.
- Saiz, C., & Nieto, A. M. (2011). *Habilidades y disposiciones de pensamiento crítico: ¿son suficientes?* Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Saiz, C., & Rivas, S. (2008). *Intervenir para transferir en pensamiento crítico*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Saiz, C., & Rivas, S. (2011). *Mejorar el pensamiento crítico contribuye al desarrollo personal de los jóvenes*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2010). ¿Mejorar el pensamiento crítico contribuye al desarrollo personal de los jóvenes? En, H. J. Ribeiro & J. N. Vicente (Eds.), *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da Filosofia*. (pp. 39-52). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Sales Garrido, L. (2003). La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo. *Universidades*, (25), 13-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302503.pdf>
- Sambrano, J., & Steiner, A. (1997). *Los mapas mentales: Agenda para el éxito*. Venezuela: Alfadil Ediciones.
- San Juan, B.M. (2011). *Modelo para la formación de la competencia comunicativa educativa de los profesionales en formación inicial para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias exactas*. Tesis Doctoral. Holguín: Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero".
- Senge, P. (2009). *La quinta disciplina en la práctica*. Buenos Aires: Granica S.A.
- Serrano, E. (2016). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la comunicación y el lenguaje. Material de apoyo a la docencia*. Holguín: Universidad de Holguín.
- Simeonsson, R. J., Cooper, D. H., & Scheiner, A. P. (1982). A review and analysis of the effectiveness of early intervention programs. *Pediatrics*, 69(5). Recuperado de <http://pediatrics.aappublications.org/content/69/5/635.short>
- Solorzano, C. (2010). *Las habilidades cognitivas y las asignaturas*. Boletín Quincenal desarrollado por REDEM. México: PUBLIGRAFICO Design.
- Stark, R. E., Bernstein, L. E., & Demorest, M. E. (1993). Vocal communication in the first 18 months of life. *Journal of Speech & Hearing Research*, 36(3), 548-558. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1994-33026-001>
- Stern, D. (1978). *La primera relación madre-hijo*. Madrid: Morata, SA.

- Stern, D. (1991). El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva. Buenos Aires: Paidós.
- Sternberg, R. J. (1996). Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life. New York: Simon y Schuster.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Swartz & Perkins (1990). Los nueve conceptos básicos de la enseñanza del pensamiento. Volumen 2. Palatine: Skylight Publishing, Inc.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Z. Y. (2014). Pensamiento crítico en el aula de ciencias. Manizales: Universidad de Caldas.
- Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford: Stanford University Press.
- Tirapu-Ustárriz, J., & Grandi, F. (2016). Sobre la memoria de trabajo y la memoria declarativa: propuesta de una clarificación conceptual. *Cuadernos de Neuropsicología. Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(3). Recuperado de <http://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/259>
- Torres, M. (2003). Familia, unidad, diversidad. La Habana Pueblo y Educación.
- Travieso, E. (2011). Fundamentos de la estimulación temprana. Maestría en Educación Especial. La Habana: CELAEE.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En S. Bråten (ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Turner, J. (1999). Toward a General Sociological Theory of Emotions. *Journal for the theory of social behavior*, 29(2), 133-161. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-5914.00095>
- Valbuena A. (2010). Caracterización psicológica jóvenes o edad adulta temprana. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos83/caracterizacion-psicologica-jovenes/caracterizacion-psicologica-jovenes.shtml>
- Valbuena, A. (2010). La caracterización psicológica jóvenes o edad adulta temprana. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos83/caracterizacion-psicologica-jovenes/caracterizacion-psicologica-jovenes.shtml#ixzz5ImdaCnfV>
- Valcárcel, N. (1996). La comunicación profesional y educativa. *Revista de Educación avanzada*, 2. La Habana: CENESEDA.
- Valladores, O. (1998). *Comunicación Integral. Bases técnicas y desarrollo de competencias comunicativas*. México: Trillas.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Obras Completas. Tomo V*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Villarini, Á. (2006). *Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Voinova, A. (1985). *Curso de Lingüística*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Nueva York: Williams & Wilkins.

índice

Prólogo.....	7
Capítulo I. Formación y desarrollo del pensamiento crítico	
1.1. La personalidad. Relación entre lo biológico y lo social.....	11
1.2. Las emociones.....	15
1.2.1. Tipos de sensaciones.....	18
1.3. La percepción. Sus particularidades.....	22
1.4. El nivel representativo del conocimiento: la memoria y la imaginación.....	23
1.5. La memoria.....	28
1.5.1. Tipos de memoria.....	31
1.6. Imaginación.....	34
1.7. Comunicación y lenguaje.....	35
1.7.1. Mecanismos de la comunicación.....	37
1.7.2. Estilos de comunicación.....	38
1.7.3. Expresión semántica de la conciencia: lenguaje.....	39
1.7.4. La generación del enunciado.....	61
1.7.5. Interpretación.....	64
1.7.6. La argumentación.....	67
1.7.7. Construcción de textos.....	72
1.8. El nivel racional de conocimiento. El pensamiento.....	78
1.8.1. Operaciones racionales.....	82
1.8.2. Niveles de pensamiento.....	85
1.9. La inteligencia.....	89
Capítulo II. El pensamiento crítico: fundamentos conceptuales	
2.1. Acercamiento al concepto de pensamiento crítico.....	94
2.2. Características cognitivas del pensamiento crítico.....	102
2.3. Enfoque cognitivo del pensamiento crítico.....	105
2.3.1. Procesos mentales: análisis y síntesis.....	106
2.3.2. El pensamiento inductivo y deductivo.....	110

2.4. Los esquemas mentales y práctica del pensamiento crítico a partir del proceso de estimulación del desarrollo.....	112
2.4.1. Filtros mentales.....	112
2.5. La estimulación del desarrollo desde las primeras edades. Premisa para un pensamiento crítico.....	118
2.6. El desarrollo de la personalidad en la edad juvenil. Su pensamiento crítico.....	145
2.7. La evaluación.....	154
2.8. La refutación.....	159
2.9. Las analogías.....	161
2.10. El pensamiento crítico desde la perspectiva del desarrollo comunicativo.....	163
Capítulo III. Espistome conclusivo: el pensamiento crítico. Breve mirada doctrinal a su incidencia en las ciencias jurídicas	
3.1. Argumentación: una lógica jurídica.....	178
3.2. Ética jurídica: acercamiento epistemológico.....	183
3.3. El principio de socialidad y de subsidiariedad en la bioética jurídica.....	199
Referencias bibliográficas.....	203

El texto que se presenta aborda la formación, desarrollo y aplicabilidad del pensamiento crítico. Para su comprensión se realiza una aproximación conceptual de cómo evoluciona y se van creando las pautas necesarias para su estructura cognitiva. El texto se divide en tres capítulos que siguen la lógica de la propia conformación del pensamiento crítico. La primera parte presenta el análisis desde los fundamentos teóricos de diferentes autores que la literatura especializada reconoce, la segunda parte centra la atención en las peculiaridades que distinguen al pensamiento crítico y la tercera relaciona al pensamiento crítico con áreas importantes de las ciencias jurídicas dentro las que se destacan: la lógica, la ética y la bioética jurídica.

EDITORIAL



FUNDACIÓN
METROPOLITANA
Fomentando la Educación Superior

ISBN: 978-959-257-524-0



9 789592 575240