

Continuación Desarrollo II 2º Cuatrimestre

El niño avanza considerablemente en los primeros dos años de su existencia. Sabe de la permanencia de los objetos, los va a buscar allá donde los dejó, y sus habilidades en el mundo social le hacen llegar a tener vínculos afectivos.

- Pero, ¿qué se entiende por **representación**?

El bebé ya posee al final de los dos años de una cierta anticipación de situaciones que depende de Estímulos directos y, por lo tanto es limitada. (si oye agua *intuye* que lo van a bañar)

Sin embargo, por representación entendemos dos significados diferentes (según Mandler, 1983):

- el uso de símbolos:

La inteligencia deja de ser solamente activa y se convierte en contemplativa.

Permite superar la acción inmediata.

Permite la manipulación simbólica de entidades que son representables por medio de imágenes tangibles.

Permite la creación de mundos imaginarios.

Puede socializarse por medio de un sistema de símbolos codificados que toda cultura puede compartir.

- Conocimiento (¿cómo está organizado el conocimiento?)

Representación es igual a conocimientos; Información almacenada

Todo aprendizaje requiere el almacenamiento de información.

La idea proviene del campo de la ciencia cognitiva y la analogía con los ordenadores.

Función simbólica y semiótica

Representación: algo que ocurre en lugar de otra cosa.

Representar: volver a presentar, evocar algo que se encuentra ausente.

– Eso es como decir:

Significante: lo que sustituye a otra cosa.

Significado: el objeto en cuestión.

– Por lo tanto, la capacidad de representación es utilizar significantes para referirse a significados.

Piaget hablaba de la función semiótica.

Podemos hablar de tres clases de significantes:

- Señales o índices: son como precursores o consecuencias de algo que es evocado con la aparición de estas señales.
- Símbolos: poseen una cierta semejanza con el significante; Ej. : una caja que hace de coche.
- Signos: inventados por la cultura, arbitrarios, por ejemplo: las letras del abecedario.

Hay muchos tipos de representaciones:

- La imitación diferida que posee distancia temporal entre significante o significado.
- El juego simbólico.
- Imágenes mentales.
- Representaciones pictóricas.
- Lenguaje.
- Desarrollo gestos simbólicos.

Tres tipos de juego a su vez:

- El juego de ejercicio, en el que se reproducen actividades de tipo motor que antes tenían valor adaptativo, pero que ahora se realizan por puro placer del ejercicio funcional.
- Juego simbólico, que se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. Aparece de los 2-3 años hasta los 7. Según Flavell, es más probable que aparezca entre los 18 y 24 meses.
- Juego de reglas. Algo más complejo que los demás, con reglas a respetar y de carácter social. Aparece a los 6 años.

26 de febrero de 2002

En la imitación diferida se necesita una mínima representación mental porque el modelo no está presente.

Definición de juego. Elementos.

- El juego es libre, no depende de refuerzos o acontecimientos externos: no se da a cambio de otra cosa.
- El juego produce placer por sí mismo, independientemente de metas u objetivos externos, intrínsecamente gratificante.
- Elementos de uno y otro tipo de conducta pueden variar.
- Desconexión con otro fin o meta diferente de la propia acción lúdica. Conductas serias vs. Juego, diferencia en la proporción de la actividad asimiladora.
- El juego es una actividad que sólo cabe definir desde el propio organismo inmerso en ella.

Rasgos juego simbólico (Alan Leslie, 1987):

- El niño hace que un objeto represente a otro distinto.
- Cuando es necesario, crea un objeto imaginario sin ningún tipo de apoyo.
- Atribución de propiedades simuladas.

Según Harris (1989), la creación y la atribución de estados mentales en vez de objetos y propiedades puramente físicos.

- 18 meses, uso como representaciones de seres humanos como receptores pasivos.
- 2-2 años y medio, capacidad para actuar y experimentar, atribución de deseos, sensaciones y emociones.
- 3 años y medio-4, atribución de procesos de pensamiento y planes más explícitos.

DESARROLLO JUEGO SIMBÓLICO

- Flexibilidad en el uso de objetos. Uso de objetos reales, de otro objeto, y del propio cuerpo. Cuando no hace falta soporte real para el juego es alrededor de los 8 años.
- Flexibilidad en el uso de sí mismo y de los otros. El bebé se da cuenta de que los agentes y destinatarios de las acciones simuladas pueden ser independientes de ellos mismos. Al principio, el juego simbólico es egocéntrico por falta de cooperación.
- Socialización gradual. 1) Las acciones y objetos se hacen convencionales, 2) Juego sociodramático– 2 y medio.

- Los niños en el juego usan guiones. A los 4 años, progresos en la complejidad del juego.
- Los niños indican si están jugando, y cuando terminan la representación. (Garvey, 1977)
- Los niños utilizan en los juegos dos tipos de personajes: (Garvey, 1977): estereotipados y de ficción.

FUNCIONES Y CONSECUENCIAS DE LA SIMBOLIZACIÓN EN EL JUEGO.

- . Familiarizarse con las posibilidades de roles sociales.
- . Resolución y comprensión de problemas que pueden generar ansiedad o actividades que el niño quiere hacer.
- . Contribución a actividades cognitivas y sociales.

BRUNER: A través del juego, el niño realiza una exploración de la realidad tanto física como social. El juego sirve para practicar sin riesgo.

26 de febrero de 2002

POSEER REPRESENTACIONES MENTALES Y COMPRENDER EL PROCESO REPRESENTACIONAL.

Una característica crítica del juego es que no se pretende que una cosa sean dos cosas diferentes al mismo tiempo. La intencionalidad del niño le lleva a actuar como si una entidad fuera distinta de sí mismo.

¿Entiende el niño que no se puede fingir sin tener representaciones mentales?

¿Un niño posee representaciones mentales, pero también comprende el proceso representacional?

IMÁGENES MENTALES

Las imágenes son algo interno que podemos evocar y que nos queda cuando no tenemos delante la situación. Pueden ser visuales, táctiles, auditivas...

REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS/DIBUJO

El dibujo es más que una simple copia de la realidad, es la utilización de una imagen interna.

Luquet, importante en el tema del dibujo.

.Por ejemplo, el niño no sólo dibujo el huevo, sino el polluelo que nacerá de él, es decir, dibujo todo lo que le recuerda esa situación u objeto.

. También puede dibujar varias perspectivas a la vez.

Los niños comprenden que el dibujo no es una copia exacta de la realidad, sino el intento de aproximación.

LENGUAJE

El lenguaje es la forma de representación más original y extensa que los hombres usan.

VÍDEO Naturaleza vs. Cultura

- Watson aparece como estudioso del conductismo.
- Fantz también investiga el comportamiento del niño, por ejemplo, las partes del rostro a las que miran.
- El más importante, como ya sabemos, es Jean Piaget.
- Un detalle que nos muestra es que a menudo, la capacidad mental de los niños se desarrolla antes de que se dé la capacidad física.
- 1960, comprueban y estudian los comportamientos ante el Efecto de desnivel.
- Se dan cuenta de diferencias en el temperamento, y que esas diferencias no tienen que ver con la cultura.

28 de febrero de 2002

El término símbolo se ha referido a:

- Representación mental de acontecimientos y objetos.
- Referentes externos de objetos y acontecimientos.

Existen varios ámbitos de investigación relacionados con el uso de símbolos externos:

- Interpretación de dibujos y modelos.
- La distinción apariencia–realidad.
- La distinción entre acontecimientos reales e imaginarios.

En el experimento de los Snoopys grandes y pequeños, el 75% de los de 3 años y el 15% (prácticamente nada) de los de dos averiguaban dónde estaba el grande, tras ver dónde se escondía el pequeño.

Las variables que pueden influir son:

Puede ser que no entiendan la instrucción verbal. Luego se comprueba que no, que entienden perfectamente.

Puede ser también el nivel de similitud perceptiva entre modelo y habitación. Aquí es de gran interés el tamaño del modelo, y comprobar si, a medida que el modelo se hace mayor, es más fácil utilizarlo como símbolo. Tenemos varias variables experimentales, una en la que las paredes de modelo y habitación son de alta semejanza y en la que los muebles también lo son: alta–alta semejanza; y, a partir de ahí, jugar con la semejanza: alta–baja, baja–alta, baja–baja. Por el orden establecido va de mayor a menor número de aciertos o encuentros con el Snoopy.

Los niños/as descubren el Snoopy si el objeto de al lado o tras el que se ha escondido es igual que el del modelo, independientemente de la distribución espacial de la habitación. Si se refiere el investigador a la misma posición en el espacio del objeto, al niño se le hace imposible descubrirlo.

Insight representativo: darse cuenta de que algo es un símbolo de una cosa.

Con dos años y medio, si se utiliza una foto como medio de representación de la habitación, sí que son capaces de coger el Snoopy. Por ello, a los investigadores les llama la atención que por qué con el modelo no pueden, si es más tangible.

Entonces podemos hablar de la **representación dual**: que es pensar acerca de una cosa de dos maneras, como una cosa y como un símbolo. Si lo queremos potenciar como objeto, podemos potenciar esa imagen del niño haciendo que juegue con él. Si lo que queremos es potenciar la imagen del símbolo, entonces restringiremos la visión del objeto (por ejemplo, mirarlo desde una ventana) El problema de los niños de dos años y medio con las fotos, y la facilidad de éstas como modelo, es porque les es más fácil verla como un símbolo que como un objeto. Para ellos es imposible todavía observar en un objeto dos propiedades, una de objeto como tal y otra de símbolo. De ahí que el pretendido modelo de los investigadores se pueda ver más como un objeto en sí, lo que limite esa visión de símbolo que pretenden.

DeLoeche es una importante investigadora en este tema de representaciones.

Especificidad representativa: darse cuenta de que un símbolo puede representar una entidad concreta.

Para usar un símbolo, el niño debe:

- Descubrir la relación entre un símbolo y el referente.
- Relacionar sus elementos con sus correspondientes.
- Usar el conocimiento para hacer una inferencia acerca del otro.

7 de marzo de 2002

DISTINCIÓN EXPERIENCIA Y REALIDAD

Tenemos que hablar de **invariantes** que es algo que permanece igual mientras que el resto de la situación cambia o sufre diversas transformaciones. Es característico para el hombre, para tener información de todo lo que nos rodea.

La formación de invariantes en el período sensorio-motor posee:

- La constancia del tamaño del objeto.
- La permanencia del objeto.

Ej. Tareas con líquidos de Piaget.

Las conservaciones se pueden llamar invariantes cuantitativas que no se consiguen hasta los 7 años.

Identidad cualitativa. Los niños saben que los objetos no cambian, que siguen siendo los mismos a pesar de los cambios de su apariencia, lo que resulta ser una diferenciación cognitiva por parte del niño de una cualidad permanente de un objeto. Es decir, un objeto sigue siendo el mismo objeto a pesar de cambios en su apariencia, en sus cualidades. (Características alterables). (Ej. Cuando los padres de un niño pintan el coche de otro color, estos siguen sabiendo que se trata del mismo coche de sus padres).

La identidad son unos nuevos ejemplos de la formación de invariantes. Al igual que el concepto sensorio-motor de objeto, las identidades son cualitativas, al contrario de las conservaciones, que son cuantitativas.

La conservación. Es el conocimiento de que no hay cambios cuantitativos a pesar de las transformaciones perceptivas.

- La tarea de conservación del líquido de Piaget.

Primero les presenta dos vasos iguales y los niños saben que hay el mismo líquido. Cuando les presentaban dos vasos distintos, los niños de 5 años no reconocería la cantidad de líquido, pero sí dirían que los vasos siguen siendo los mismos aunque los escondiesen y que el líquido también aunque cambie de vaso. Por lo tanto, de esto deducimos que:

- Consistencia cualitativa, Sí
- Consistencia cuantitativa, No

Piaget diría que el niño posee un tipo de invariante cualitativo que se llama identidad, pero que aún no ha adquirido una invariante cuantitativa que se llama conservación de la cantidad. A los dos años y medio se produce la permanencia del objeto.

ESTUDIOS DE VRIES (1969) GATO MAYNARD

Identidad genérica.

(Edad 3–6 años) Les dejaba acariciar un gato y esperaba que les dijese qué animal era. Cuando se lo decían, les hacían mirar a otro sitio y ponían al gato una máscara de perro.

Los niños de 3 y 4 años decían que ahora era un perro, que había cambiado.

Los niños de 5 años decían que todavía era un gato, que no podía ser el cambio.

A esta respuesta en los niños de 5 años se asocia la identidad genérica. (Algunos de 4 también resolvían perfectamente la tarea)

Otro experimento consistía en personas que cambiaban su identidad con una máscara. Otro de los muchos era vestir a un niño con ropa de niña y preguntar a otro si ahora era niño o niña. Cuando los niños llevan una máscara realmente se creen el personaje que interpretan e incluso no reconocen a sus padres cuando la llevan y les asusta mucho. Lo contrario de los adultos, que podemos tener la percepción o la idea de apariencia y realidad, es decir, tener dos representaciones de la misma cosa.

Flavell y sus colegas (1984, 1986) Estudios con niños sobre la distinción de la apariencia y realidad.

Experimento. Hacían experimentos con un vaso rojo donde echaban la leche y parecía leche roja y también con una esponja que parecía una roca. Después les hacían dos preguntas de las que sacaron una conclusión:

Errores de realismo intelectual: relativos a la apariencia y la identidad del objeto: la roca falsa no es una roca, sino una esponja y también parece una esponja.

Entonces Flavell hizo un estudio más simple:

Los niños jugaban con una persona que no conocían y luego esa persona se ponía una máscara delante del niño y le preguntaban: ¿quién es en realidad esa persona? Aunque le expliquen que hay una distinción entre realidad y apariencia, los niños pequeños afirman que no se puede ser la misma persona con y sin máscara.

Estos estudios se hicieron en otras culturas y tampoco aprendía la diferencia entre realidad y apariencia. Los niños sólo aprendían esta tarea cuando engañaban a otra persona. Por ej. Cogían la esponja que parecía una roca y le decían que engañase a una chica.

Codificación dual: la dificultad para representar un objeto de más de una forma al mismo tiempo.

Los niños sólo se pueden fijar en un aspecto: apariencia o realidad, pero nunca los dos a la vez. Si se fijan, por ejemplo, en que la roca es una roca, no saben que es una esponja y si se fijan en que es una esponja no puede ser una roca a la vez. Esto también ocurre con el experimento de la leche.

Esto podría afectar, pues a:

Chistes, metáforas y sarcasmos.

Agresión desplazada.

Aprender segundo nombre, para un objeto o persona.

Frases o explicaciones hipotéticas que se refieren a cómo han podido ser las cosas en otro tiempo.

Los resultados de Flavell et al son parecidos a los de Deloache con respecto a la representación dual en los modelos. Estos indican que no hay una única capacidad de representación dual que aparezca al mismo tiempo y que influye en el pensamiento de varios campos.

Se desarrolla gradualmente desde los 2 a los 5 años.

. Dibujos con símbolos-2 años y medio

. Modelos como símbolos-3 años

. Distinción apariencia-realidad-4,5 años

DISTINCIÓN ENTRE SUCESOS REALES E IMAGINARIOS

¿Cómo los niños saben que pensar y soñar es distinto de hacer y percibir?

SOÑAR

Piaget (1929)

Primera etapa: 5-6 años. Los niños son realistas. Pensaban que los sueños estaban fuera y que se daban siempre en el dormitorio y que el resto de las personas los podían ver. Etapa emocional donde se piensa que los sueños se pueden vengar de uno. Los sueños tienen lugar en los ojos, no en la cabeza.

Segunda etapa: 7-8 años. El sueño tiene lugar dentro de la cabeza, pero viene o está fuera. Si se sueña con la escuela, el sueño está en la escuela (se le pregunta qué ha soñado y si ha sido en la escuela, piensa que ha estado allí). Sueñan que viene el diablo a conocerle, entonces, él piensa que está fuera de la cama, en la habitación. Si se le pregunta si es verdad lo que ha pasado, él dice que sí que ha pasado en realidad.

Tercera etapa: 9-10 años. Sueños dentro de la cabeza, en pensamientos o en los ojos que miran hacia dentro. El niño dice que se le dan la vuelta los ojos, para ver lo que hay dentro, pero saben que no son reales.

Crítica

- Woodley y Wellman (1992) incluso niños de 3 o 4 años parecen saber distinguir entre los sueños y la realidad. Es una crítica a Piaget, ya que decían que con su método clínico controlaba la respuesta de

los niños. Piensan que, por ejemplo, los chavales/as piensan que tienen el mismo sueño que su madre.

IMAGINAR

¿Qué pasa cuando los niños tienen que hacer una distinción entre pensar o imaginar un objeto, o entre un suceso imaginado y vivido?

Harris, Brown, Marrion, Whitall y Harwer (1991)

Se ponía el experimentador en un lado de la mesa y niños de 4 años al otro, el adulto ponía un lápiz y les pide que cierren los ojos y se lo imaginen. Al imaginarse el objeto, saben que el otro no le puede ver, que el objeto imaginado es propio e intransferible. Esto, con la edad ha ido evolucionando, es decir:

- Los niños de 3 años creen que los sucesos imaginados son reales.
- Los niños de 4 todavía no distinguen en muchas ocasiones.
- Los niños de 5 años ya saben la distinción entre sucesos reales e imaginados.

La conciencia sobre el origen de los recuerdos, conocimiento y creencias.

- Estudio de Foley y Ratwer, 1998, Foley, Santiveri y Spaskis, 1989

Realizan una determinada acción. Se les pedía que luego imaginasen la misma acción. (Ej. Tocar la nariz). Luego se les preguntaba si se tocaban la nariz o si no lo hacían realmente. Hasta los 6 o 7 años tienen ciertas dificultades para distinguir si lo ha hecho o no. La razón es que, a veces, para ellos, la imaginación se puede recordar como realidad.

Eso sí, saben distinguir muy bien lo que dicen o hacen ellos, de lo que dicen o hacen otros.

FANTASÍA Y REALIDAD

Los niños tienden más a creer en personajes y situaciones fantásticas (Ej. Superhéroes, Reyes Magos, etc.). Respecto a las enfermedades, los niños con 5 o 6 años dan respuesta mágica a éstas.

21 de Marzo de 2002

TEORÍA DE LA MENTE

Un conjunto de creencias sobre el funcionamiento de la mente propia y la de los otros, comprendiendo estados mentales que no son observables (como creencias y deseos) para poder explicar y predecir el comportamiento. Wellman (1990) cree que la teoría de la mente de los adultos está basada en razonamiento de creencia y deseo.

Campo de investigación.

- La capacidad de los niños a leer la mente de otros. ¿En qué medida comprenden los niños que las percepciones, conocimientos y pensamientos de los otros difieren de los de uno mismo?
- El conocimiento de los niños acerca de lo que significa pensar y realizar otras formas de cognición.

La falsa creencia

Winner y Pernerl (1983). Es posible que los niños tengan problemas con pruebas contradictorias. No pueden manejar dos representaciones de un mismo objeto. Por lo menos, esto ocurriría en lo referente a niños de 3 y muchos de los de 4 años de edad.

Ahí entre en juego, la representación dual de DeLoache y la codificación dual de Flavell et al. La falsa creencia es importante porque si los niños se dan cuenta de que las personas tienen creencias falsas, significaría que ellos también tienen creencias.

DESARROLLO DE LA REPRESENTACIÓN. CONCEPTOS Y TEORÍAS

Representación, 2 significados distintos (Mandler, 1983)

- Uso de símbolos
- Conocimientos y cómo está organizado el conocimiento.

DESARROLLO CATEGORIAL

La categorización es el proceso mediante el cual agrupamos juntos diversos elementos debido a su similitud en ciertos aspectos. Una categoría existe siempre que 2 o más objetos o sucesos distinguibles se consideran equivalentes. Podemos decir que todos los objetos en el mundo son únicos, pero la categorización facilita siempre similitudes y generalidades. La categorización es un ejemplo por excelencia de cómo los procesos cognitivos tienen una organización representacional. Aunque cada objeto es único, se le identifica y denomina como un ejemplo de clases de objetos.

Debe haber una representación más abstracta que todos los objetos, también llamados conceptos.

Concepto, Productos de la categorización, una representación abstracta de una categoría.

Existen dos tipos importantes de relación conceptual:

- las relaciones entre entidades que forman una categoría conceptual. (¿Qué tiene que ver un tipo de mesa con otro?)
- Las relaciones que determinan una organización jerárquica de los objetos.

FUNCIONES DE LOS CONCEPTOS

¿Para qué sirven los conceptos y cuál es su función?

Bruner, Goodnow y Austin (1956) dicen que los conceptos sirven para:

- reducir la complejidad del entorno.
- identificar objetos, acontecimientos en el mundo
- reducir la necesidad de aprendizaje constante.
- ordenar y relacionar clases de hecho.
- proporcionar una dirección a la actividad instrumental.

- ¿Cuál es la estructura de los conceptos?

Concepción clásica: sostiene que todos los ejemplos o casos de un concepto comparten propiedades comunes y que éstas son condiciones necesarias y suficientes para definir el concepto, y ningún ejemplo muestra esos atributos.

Problemas de la concepción clásica (Medin, 1989):

- Fracaso al especificar las características definitorias.
- Efectos de bondad de los ejemplos: hay miembros de una categoría que no poseen todos los rasgos, pero

forman parte de la categoría. Ejemplo. Pingüino-ave.

Concepción probabilística: Los conceptos están representados en términos de propiedades tan sólo características o probables de los miembros de una clase. . Algunos no ejemplos pueden mostrar esos rasgos. Algunas características se comparten pero no sirven para definir conceptos y para diferenciar el porcentaje de miembros y no miembros. Los conceptos poseen una doble estructura, Rosch, 1978: a) estructura vertical, b) estructura horizontal.

- **Estructura horizontal.** Las categorías naturales se pueden considerar de acuerdo con un gradiente de tipicidad o bondad de pertenencia a una categoría. Las categorías no son homogéneas, tienen un centro, ocupado por los ejemplos típicos y prototipos, y una periferia en la que estarían los ejemplos menos representativos. Con esto, no vale la idea de equivalencia de los ejemplos, como en la concepción clásica. No todos los ejemplos son iguales de buenos o representativos para una categoría.

Esto está gobernado por el principio de parecido familiar: los miembros de la categoría considerados más prototípicos son aquellos que:

- Tienen el máximo de atributos en común con otros miembros de la misma categoría.
- Y el mínimo de atributos en común con otros miembros que pertenecen a distintas categorías.

PROTOTIPOS. Medidas de tendencia central en la categoría. Son los casos más claros de pertenencia a una categoría definidos operacionalmente por los juicios de la gente con respecto a la bondad de pertenencia a la categoría.

La tipicidad afecta a diversas variables psicológicas:

- Velocidad de procesamiento. (Tiempo de reacción) A los sujetos se les hace preguntas del tipo: ¿Es una vaca o un mamífero? Los resultados indican que el tiempo de reacción es más breve con ejemplos representativos, con prototipos. Y la mayor rapidez se encuentra en los niños, no en los adultos, lo que demuestra que los niños usan los prototipos para desarrollar los conceptos.
- Orden de probabilidad de producción de ejemplares. Los sujetos dan un valor (de 1 a 7) a unos objetos determinados, representando el 1 a un buen ejemplo de la categoría. Resultado: No todos los miembros de la categoría son valorados por igual. Se recuerdan mejor los buenos ejemplos.
- Las lenguas poseen mecanismos para codificar grados de representatividad. (Ej. Es casi un perro)
- Cuando se usa el nombre de una categoría en una oración, es más probable que éste pueda ser sustituido por un buen ejemplo que por uno malo.
- **Estructura vertical.** Los objetos se pueden categorizar de acuerdo con diferentes niveles de generalización. Los inferiores están incluidos en los superiores. (Ej. Descapotable-coche-vehículo). Rosch establece tres niveles jerárquicos:
 - *Nivel supraordinado*: conceptos muy abstractos e inclusivos. (mueble, mamífero)
 - *Nivel básico*: grado de abstracción intermedia (silla, gato). Según Rosch, son los más útiles para categorizar el mundo. Es el nivel óptimo de generalización y discriminación. Posee un contenido informativo muy bueno.
 - *Nivel subordinado*: conceptos más específicos. (silla plegable, gato siamés)

4 de Abril de 2002

Se hicieron varios estudios referidos a categorías naturales y otras categorías. Por ejemplo, el estudio de Gelman y Markman (1986):

Este pez (se muestra un pez tropical) respira debajo del agua, pero este delfín sube por encima del agua para respirar.

Las patas de este pájaro (flamenco) se enfrían por la noche, mientras que las de este murciélago siguen calientes por la noche.

Diciendo a los niños/as estas frases, les enseñan la foto de un tiburón (se parece a un delfín), aunque le llaman pez y les preguntan si respira como los delfines. Lo mismo hacen con el mirlo, su foto se parece a la de un murciélago debido al color negro, pero lo llaman pájaro, y preguntan si sus patas se enfrían por la noche o se quedan calientes.

Bajos estas premisas se preguntan: ¿Qué tipo de inferencias hacen los niños?

- Las interpretaciones de los niños se basan en la etiqueta común y pertenencia a la categoría.
- La interpretaciones de los niños se basan en la similitud perceptiva.

Los niños de 4 años se basarían en la similitud perceptiva

- Piaget– noción de período preoperacional, varios estudios.
- Distinguir entre apariencia y realidad.
- Estudios de clasificación libre, en que se pide a los niños agrupar objetos que van juntos Por ej. Tversky (1985)

El estudio de Gelman y Markman halla que la pertenencia a una categoría es determinante para la generalización de propiedades.

¿Qué pasaría con los niños más pequeños? Pues los resultados son los mismos si:

. Se usa una terminología y términos más sencillos con niños de 3 años. Gelman y Markman (1987)

. Se usa una terminología y términos aún más sencillos en niños de 2 años y medio. Gelman y Coley (1990)

A los 14 meses, Gelman y Markman descubren este tipo de inferencias: *Unos animales beben, por lo tanto otros también lo harán. Unas llaves abren un coche, entonces abrirán otros.*

Así llegan a la conclusión de que los conceptos de los niños pequeños no son simplemente colecciones perceptivas, sino que hacen sus inferencias, con lo que se parecen mucho a la forma de razonar de los adultos.

>> Señalan similitudes básicas, que permiten generalizaciones de un miembro de una categoría a otro.

¿Cómo han llegado Gelman y Markman a estos resultados?

Wellman y Gelman (1988)

- METODOLOGÍA USADA en estudios anteriores:
 - Metodología de agrupación ¿cuáles van juntos?
 - ¿Por qué ciertas cosas deben estar juntas y qué funciones tienen los conceptos? Técnica de inducción de Gelman y Markman.
 - NATURALEZA DEL CONCEPTO.
 - ◆ 1. Categorías naturales. Categorías que ocurren en la naturaleza, clases de cosas cuya existencia y naturaleza no depende de la actividad humana.
 - ◆ 2. Categorías nominales. Categorías definidas más por la convención humana que por la naturaleza: Isla, princesa...
 - ◆ 3. Categorías artificiales o artefactos. Objetos creados por los humanos.

11 de Abril de 2002

a). Susan Gelman opina que los niños necesitan ser capaces no sólo de hacer inferencias, sino también de restringir, inhibir sus inferencias, evitar generalizar demasiado de un miembro de la categoría a otro.

TIPO DE CONEJO TIENE REDAÑO----- Todos los conejos tendrán esa membrana en el estómago.

TIPO DE SILLA TIENE POLIURETANO----- No podemos generalizar a otras sillas.

Los niños de 4 a 7 años saben que las categorías naturales sí que pueden aceptar generalidades, pero las categorías artificiales no.

Gelman, 1988, progreso entre las edades de 4 a 7 años.

Una comprensión completa de las diferencias entre los distintos tipos de conceptos es un logro que se alcanza con el desarrollo; se logra gradualmente.

b). Frank Keil (1979, 1989, 1991)

· Llega a la misma conclusión que Gelman.

Ej. De Procedimiento de Transformación de Keil.

MAPACHE QUE SE CONVIERTE EN MOFETA.

CAFETERA QUE SE CONVIERTE EN COMEDERO DE PÁJAROS.

Tipos de transformaciones naturales y artificiales. ¿Qué son, una vez transformados, el mapache y la cafetera?

Niños de todas las edades aceptan la transformación de los artefactos. Los niños de 4 años también aceptan la transformación de las categorías naturales, pero no cualquier transformación, por ejemplo, un simple disfraz de monstruo peludo con careta horrorosa no es válido como transformación, tiene que ser algo más elaborado.

En los experimentos de Keil, las transformaciones sirven para cambiar la apariencia, pero dejan sin cambiar la naturaleza básica.

Estudios de transplante de cerebro (Gottfried, Gelman, Schultz, 1999, Janson, 1990), preservan la apariencia pero cambia algo muy fundamental, debajo de la superficie.

16 de Abril de 2002

TEORÍAS. ¿Por qué realizamos determinadas agrupaciones, formando determinadas categorías y no otras?

La semejanza es un claro criterio para la formación de categorías.

Sin embargo, no sólo pueden compartir atributos dos categorías para ser semejantes, sino que deben ser atributos relevantes.

Como pequeña broma podemos clasificar:

- ◊ niños
- ◊ dinero Cosas que hay que sacar de casa en caso de incendio
- ◊ álbum de fotos
- ◊ animales domésticos

¿Cómo sabemos qué atributos son importantes?

- Las teorías nos indican qué rasgos son importantes y cuáles no.
- Los conceptos no se deben entender como algo aislado y sí como elementos de una red conceptual que las proporciona un significado.

Como curiosidad, Medin enseñaba a la gente unos dibujos de personas hechas por niños, de los que decía que un grupo de dibujos estaba hecho por niños de cociente de inteligencia normal y otro grupo de dibujos, según indicaba él, estaba hecho por niños con un cociente bajo de inteligencia. Cuando decía esto, engañaba al receptor de la información para averiguar qué detalles y qué clasificaciones hacemos nosotros, es decir, conocer las reglas que usamos para clasificar.

No sólo la semejanza es importante, sino también el conocimiento (previo) importante para organizar el mundo.

TEORÍAS: Descripciones, formas de representar una cosa en términos de algo distinto para hacerla menos compleja y más predecible (Claxton, 1987). En Psicología evolutiva se estudian construcciones, explicaciones de las personas comunes.

TEORÍAS IMPLÍCITAS: Unidades representacionales complejas que incluyen multitud de proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto. (Rodrigo, 1985)

Características:

- ◆ Suelen permanecer implícitas (teorías en acción, Inhelder y Karmiloff-Smith, 1974)
- ◆ Pueden ser incoherentes y caer en contradicciones.
- ◆ Son resistentes al cambio.
- ◆ Tiene un origen individual y a la vez, social.
- ◆ Suelen ser homogéneas con respecto a un determinado nivel de desarrollo.

Relaciones entre teorías científicas y teorías implícitas.

Metáfora del humano como científico. (en pensamiento adulto e infantil)

- Coincidencias.
 - ◊ Ambos emplean conceptos y relaciones derivados de la observación y otras fuentes de información.
 - ◊ Proporcionan una estructura a través de la cual observamos la realidad y hacemos comprensible lo inexplicable.
 - ◊ Posibilitan la predicción y la ilusión de control.
 - ◊ Son resistentes al cambio y poseen tendencias confirmatorias.

- Diferencias:

Furnham (1988)

Las teorías científicas se definen por ser:

- explícitas y formalizadas
- coherentes y consistentes
- susceptibles de falsación
- explicativas de mecanismos causales
- explicativas de los procesos
- generales
- fuertes

La teorías ingenuas son:

- implícitas y no formalizadas de manera completa
- ni coherentes ni consistentes
- tendentes a la verificación
- no explicativa de mecanismos causales
- se refieren a contenidos, no a procesos
- naturaleza específica
- débiles

Considerar:

- Claxton (1984). Diferencias: Teorías implícitas persiguen el éxito y son fundamentales y las Teorías científicas buscan la verdad.
- Difícil de trazar una línea divisoria entre los dos tipos de teorías. Por ello, la relación es mucho más compleja. Proceso más dialéctico, en que los seres humanos se apropian de las teorías científicas y las transforman y a la vez, las teorías implícitas influyen en la formulación de las teorías científicas.

Aspectos evolutivos.

- ◊ El sujeto en desarrollo es un activo constructor de las experiencias de la realidad. Karmiloff-Smith (1988)
- ◊ El desarrollo consiste en un conjunto de cambios cualitativos que implican reorganizaciones sustanciales del conocimiento. –Susan Carey (1991) Desarrollar un campo teórico a partir de otros campos, por ejemplo, el campo biológico lo desarrolla un niño a partir del psicológico.

18 de Abril de 2002

TEMA 4: MEMORIA

Esquemas, Rumelhart (1980): Los esquemas son estructuras de datos utilizados para la representación de conceptos genéricos almacenados en la memoria.

Norman (1985): Conjunto integrado de conocimientos pertenecientes a un campo limitado.

Esquema es un tipo de representación mental que organiza conjunto de conocimientos sobre algún campo de la realidad.

Se refiere a situaciones, personajes o acciones que se repiten muchas veces y del mismo modo en el medio social.

Tres tipos de esquemas: Escenas, Guiones e Historias.

- **Escenas.** Conjunto de conocimientos sobre los objetos y su disposición en el

espacio.
Relaciones físicas de los objetos.

Tipos de objetos–lugares.

Relaciones de objetos entre sí.

Desde los 2 años, identificación de objetos–escenas e identificación de escenas familiares.

Estables a lo largo de los años.

Estructura organizativa semejante a la de los adultos, únicamente, menos detalles, menos flexibles, menor número de escenas y capacidad de reconocimiento más lenta.

· **Guiones.** Organización temporal del conocimiento.
Incluyen: expectativas, aparición de unos sucesos a partir de otros, secuencias temporales, situaciones convencionales.

Objeto, papeles, condiciones desencadenantes, resultados y sobre todo, acciones que son características del sujeto.

A partir del 1–1,5 año de vida, los niños tienen estructuras de conocimiento que son parecidas a los guiones: rutina diaria.

Nelson (1986) Bauer y Thal (1990) Niños de 20 meses capaces de identificar sucesos desencadenados.

Preescolares: organización muy semejante a la de los adultos.

Semejanzas: Ordenación temporal, eliminar los detalles irrelevantes y extraer las ideas centrales.

Diferencias: Ausencia de metas en las acciones, omisión de algunos episodios.

KUEBLI y FIVUSH (1994):

Guiones aumentan en complejidad –niños de 4 y 7 años.

Experimento: hacer una muñeca–pájaro. Cuando Se cambian ciertas acciones o procedimientos, los niños de 4 años no notaban cambios. Los de 7 sí los notaban.

Beneficios de los guiones:

Los guiones ayudan a predecir sucesos que van a ocurrir en el futuro (porque ocurre muy frecuentemente) y anticipar y participar en las actividades humanas. Dan estabilidad en la vida diaria de los niños (Nelson, 1996).

Fundación de información social compartida que es necesaria para interacción social en una cultura (esperar el turno).

Facilita la comunicación y favorece el recuerdo ordenado de acontecimientos.

Nelson (1986): Más fácil organizar el conocimiento en guiones que en categorías taxonómicas.

- **Historias.** (Gramática de las historias). Secuencias de sucesos relacionados temporal y causalmente en forma de episodios (Mandler, 1983).

Organización temporal y causal.

Representación implícita e interiorizada de la estructura de las historias que usamos para:

- Realizar inferencias sobre datos que no aparecen.
- Facilitar el recuerdo de lo esencial.
- Recordar el orden correcto.

Las historias tienen elementos comunes: Suceso, Ejecución, Consecuencias, Reacción y Respuesta Interna. Los niños de 6 años se acuerdan significativamente de más cosas que los de 4 y a su vez estos más que los de 3 años. Estos últimos se acuerdan más de las consecuencias que del suceso, aunque los de 6 y 4 recuerdan más el suceso que las consecuencias. Suceso, Consecuencias y Ejecución son las partes que más recuerdan los niños.

23 de Abril de 2002

Los niños escolares tienen conocimientos de los esquemas de las historias, pero suelen omitir: los Estados motivacionales (Respuesta Interna) y las Metas de los personajes.

Los niños/as usan y adquieren el esquema de las historias durante la primera infancia, más evidente hacia los 6 y 7 años.

Mandler y De Forest (1979). Niños de 8, 11 años y adultos escucharon una historia de dos episodios con orden de presentación entremezclado. Entonces les pidieron que contasen la historia en el orden presentado. Los chavales de 8 años tenían dificultad para contarla en ese orden, aunque admitían que ése era el orden correcto de presentación.

- Conclusión:

Los niños pequeños poseen representaciones internas de esquemas, guiones e historias que no varían sustancialmente con la edad, aunque ganan en amplitud, flexibilidad y articulación entre esquemas.

Las siguientes notas son extractos de un Vídeo dedicado a diversos momentos en que los niños memorizan y estudian sobre cómo lo hacen:

- Incluso bebés de 3 meses de edad ya pueden recordar algo. Por ejemplo, les atamos un cable a su pie y el otro extremo del cable a un móvil de círculos. El niño, al mover la pierna se da cuenta que también mueve el móvil, eso le gusta y continúa un rato haciéndolo. Después, se le cambia de móvil, esta vez se le coloca uno diferente, de cruces, y ya no intentará patear. Si se le pone el mismo de antes, el de círculos, pero no se le ata al pie, el niño empezará a mover el pie aunque se frustrará al ver que no surge efecto su intención. Por último, el recuerdo en los niños de esa edad es tal que incluso si se le cambia el contexto, por ejemplo, las sábanas, aun siendo el mismo móvil no es capaz

de reconocer la situación como igual a la de antes y no moverá el pie.

- Existen estudios sobre la actividad cerebral en los niños al ver caras conocidas y caras desconocidas.
- Incluso pueden reconocer algo que han visto, simplemente mediante el tacto.
- Los niños se acuerdan de lo que han hecho en días anteriores, sobre todo, si es algo notable y novedoso e incluso se podían acordar de lo que hicieron en las pasadas Navidades.

25 de Abril de 2002

Desarrollo de la memoria.

Flavell distingue entre cuatro categorías de fenómenos en el estudio del desarrollo de la memoria:

- ◇ Procesos básicos: incluye las operaciones y capacidades fundamentales del sistema de memoria.
- ◇ Conocimientos: los efectos auto máticos que el conocimiento del sujeto tiene sobre lo que almacenará y recuperará.
- ◇ Estrategias: utilizadas por los sujetos en sus distintas actividades relacionadas con la memoria.
- ◇ Metamemoria: los conocimientos y procesos cognitivos que tenemos sobre todo lo relativo a la memoria.
 - Estrategias. ¿Qué podrías hacer para prepararte para esta prueba de recuerdo libre?

Cerdo, Vaca, Pollo

Bicicleta, León, Coche

Casa, Apartamento, Hotel

Oso, Tigre, Autobús

Por ejemplo, imaginarse escenas, agrupar palabras por orden alfabético, por categorías...

Por lo tanto, *la estrategia de memoria* es una acción voluntaria y con una finalidad en la que una persona decide hacer un esfuerzo para mejorar algún resultado mnemónico que desea.

Se distinguen de los procesos básicos y de los conocimientos porque son muy conscientes, deliberadas y planificadas.

< Adquisición de memoria ha sido objeto de numerosos estudios.

Según se observa en la continuación del vídeo de la clase anterior, el hipocampo recibe información de todos los sentidos. Es vital, pues, para la memoria espacial.

La amígdala beneficia y se encarga de los recuerdos emocionales.

7 de Mayo de 2002

Memoria, desarrollo de las estrategias.

Estrategias de repaso.

- Flavell, Beach y Chinsky (1966)

Objetivo: estudiar el uso espontáneo del repaso.

. Preescolares: (aprox. 5 años) – n=20 10%

. 2ª Grado: (aprox. 7 años) – n=20 60%

. 5ª Grado: (aprox. 10 años) – n=20 85%

Conclusión: claro incremento con la edad del uso espontáneo del repaso verbal como estrategia mnemónica.

- Keeney, Canizzo y Flavell (1967)

Niños de 1er Grado, 6–7 años, que parece la edad intermedia de uso de la estrategia de repaso.

4 resultados:

- Recuerdan mejor los dibujos si los repasan que si no.
- Los que no lo hacían fueron inducidos a hacerlo y lo hacían con una mínima instrucción del experimentador.
- Los que eran obligados a repasarlo conseguían el número de recuerdos que los espontáneos.
- Cuando se les daba la opción de utilizar o no el repaso, volvían a deshechar la estrategia más de la mitad.

A partir de estos datos, Flavell y otros empezaron a pensar cómo se podían explicar los resultados. Realizó, entonces, un modelo del desarrollo de una estrategia.

Deficiencias de producción: cuando un niño no produce por sí mismo una estrategia particular, pero sí cuando se le induce.

- No porque carezca por completo de la habilidad necesaria para ejecutarla adecuadamente.

Deficiencias de mediación: Cuando la ejecución de la estrategia sea espontánea o inducida, no facilita su recuerdo.

Flavell (1970), Schneider y Pressley (1997) no encontraron pruebas para comprobar deficiencias de mediación, sí que lo hicieron para deficiencias de producción.

¿A qué puede deberse la deficiencia de producción?

- ◊ La niña no ha captado por completo las demandas implícitas de esa, o cualquier otra tarea de almacenamiento y memorización (Bem, 1970).
- ◊ Otra estrategia triunfa sobre el repaso. Ejemplo: nombrar sólo una vez (Flavell et al, 1966).
- ◊ La niña no ha aprendido todavía que el repaso puede ayudar a recordar. (Fabricius y Cavalier, 1989).

16 de Mayo de 2002

ESTRATEGIAS DE ALMACENAMIENTO

- ◊ Estrategias de repaso.
- ◊ Estrategias de organización.

. Estrategias basadas en el sentido.

. Durante recuperación: uso de agrupamientos.

Agrupamientos:

- intencional
- asociaciones entre palabras (Bjorklund, 1987)

- ◊ Estrategias de elaboración
 - Identificación o construcción de un referente común o un significado compartido por dos o más de las cosas que deben recordarse.
 - Las estrategias de elaboración suelen estudiarse en el contexto de una tarea de aprendizaje de pares asociados. Ejemplo: elefante–alfiler.
 - Útil en aprendizaje de palabras en lenguaje extranjero (Pressley, Levin y Briant, 1983).

Organización y elaboración se desarrollan más tarde que las otras formas más simples de repaso (Schneider y Pressley, 1997)

- Asignación de recursos cognitivos.

Estudio de Miller (1990), Miller y Weiss (1981). Resultados:

- Niños de edad escolar: usan estrategia selectiva.
- Niños de edad preescolar: siguen diseño espacial del aparato.
- Período de transición: selectivos sólo parte del tiempo.
- Estrategias para aprender/recordar material complejo.

Estudiar de forma eficaz – diferentes estrategias:

Leer de forma activa e inteligente, tomar notas verdaderamente buenas, buscando deliberadamente relaciones que aparecen en el texto sólo de modo implícito, hacerse preguntas de tipo examen, hacer resúmenes...

- ◊ Estrategias de recuperación. Los intentos de recuperación por parte de los niños, se han comparado con encontrar un libro determinado en una biblioteca mal organizada (Schneider, 1935).

Existen varias formas de recuperación:

Estrategia elemental: no abandonar la búsqueda.

Estrategia avanzada: conocimiento metacognitivo de que una cosa puede recordarnos a otra; acceso directo a través de otra vía, interacción entre fragmentos específicos de recuerdo, conocimiento general y razonamiento e inferencias, uso de claves de recuperación.

CONCLUSIONES.

- ◊ El desarrollo de estrategias no es lineal.

- ◊ Pueden pasar meses/años hasta que se realiza la estrategia de modo eficaz.
- ◊ Variabilidad en uso de estrategias:
 - Número de estrategias en cada tarea.
 - Diferentes estrategias en la misma tarea.
 - Varía la ocurrencia de deficiencias en el uso de estrategias.
- ◊ ¿Cómo se integran las estrategias?

Tienden a empezar una tarea por categorización y luego una estrategia de repaso. Aprenden a diferenciar cuál es el mejor orden de las estrategias y cuanto más mayores, mejor lo hacen.

21 de Mayo de 2002

METAMEMORIA

La metamemoria se refiere al conocimiento que uno tiene con respecto a lo que es la memoria, cómo funciona y qué factores influyen en su funcionamiento.

(Kreutzer, 1975): Les proponen una historia con la que los niños Jin y Bill deben aprender una lista de pájaros. Bill ya lo había aprendido antes pero se le había olvidado.

Distinción.

- ◊ Conocimiento metacognitivo con respecto a la memoria, tareas, personas, estrategias...
- ◊ Experiencia metacognitiva con respecto a la memoria de autocontrol y autorregulación.
 - Conocimientos metacognitivos con respecto a la memoria.

Personas. Esta categoría se refiere a lo que los niños pueden llegar a saber sobre sí mismos y sobre las demás con todas sus capacidades, limitaciones e idiosincrasias.

Los niños más mayores tienden a ser más realistas y precisos que los pequeños en la imagen que tienen de sus capacidades y limitaciones de memoria. (Flavell y Wellman, 1977, Schneider, 1985)

Experimento: Se presentan dos dibujos y se dice a los niños pequeños que los recuerden hasta cuando los tapen. Luego ponen 3 y vuelven a preguntar, así hasta 10 dibujos. Los niños más pequeños sobreestiman lo que recordarán, dicen que recordarán los 10, cuando sólo hacen lo propio con 4. Los mayores son más realistas.

Sin embargo, Bjorklund y Green dicen que las sobreestimaciones pueden ser beneficiosas.

Tareas.

Los niños aprenden gradualmente que la dificultad de la tarea depende de dos cosas.

- ◊ La cantidad y el tipo de información que haya que aprender y recordar.
- ◊ Naturaleza de las demandas o requisitos de recuperación.
 - Incrementar número de ítems.

- Relaciones de ítems.
- Contar una historia con palabras propias.

Estrategias.

Niños de 4/5 años: conceptos muy rudimentarios acerca de las estrategias. Saben poco acerca de las estrategias de organización.

Por ejemplo, la indicación cognitiva: el hecho de que el pensar sobre una cosa puede llevarte a pensar sobre otra cosa, que un suceso mental tiende a desencadenar o ser el inicio de otros.

Estudio Schneider y Sodian (1988)– coche policía o lámpara. El coche de policía delante de una casa es un indicador de que allí vive un policía, sin embargo, la lámpara no es buen indicador.

Los niños pequeños no tienen idea de indicadores.

Kreutzer et al (1975) – ayudas mnemónicas externas.

Experimento: ¿Qué haces cuando quieres recordar un número de fff?

- Experiencias metacognitivas respecto a la memoria.

Autocontrol. Implica que sabes por dónde vas con respecto a tu meta de comprensión y recuerdo del material.

Autorregulación. Implica planear, dirigir y evaluar tus actividades mnemónicas.

Autocontrol. Puede explicar experiencias metacognitivas.

Ej: En la punta de la lengua 4 AÑOS

Te da la sensación optimista de que vas a encontrar la respuesta. Esta sensación aparece a los 4 años.

- Relaciones entre metamemoria y memoria.

En un análisis de 60 estudios (con 7097 sujetos) se produce una correlación de 0.41 (Schneider y Pressley, 1997) entre metamemoria y memoria.

El grado de correlación depende de:

- Tipo de tarea (control de memoria o estrategia de organización).
- Edad de los niños.
- Dificultad de la tarea.
- Presentación del asesoramiento antes o después de la tarea de memoria.

La relación causal entre metamemoria y recuerdo es bidireccional. La metamemoria puede influir en la conducta de recordar y esa, a su vez, en la metamemoria.

Los niños que saben que la conducta estratégica tiene que ver con el recuerdo, tienden a recordar más que los niños que no son conscientes de esto. (Justice et al, 1977)

Naturaleza de la relación causal – Es mejor si el niño/a puede explicar que el uso de

una estrategia le ayuda en su recuerdo.

- Modelos contemporáneos del uso de la metamemoria por parte de los niños. Manera tradicional de pensar en las relaciones entre metamemoria y memoria. Modelo obsoleto (Kuhn, 1999). Metamemoria afecta al surgimiento de una estrategia individual, que entonces, reemplaza a otra estrategia que había surgido antes y era menos madura.

Modelo reciente (Kuhn, 1999, Kuhn y Pearsalla, 1998) se centra en cómo los niños seleccionan estrategias para una tarea particular y cambian su selección durante varias sesiones y a través del desarrollo.

Los niños tienen varias estrategias y deben saber cuál de ellas deben utilizar según la situación, lo que les ayuda a mejorar su uso.

Varios programas de entrenamiento de autocontrol para niños normales, hiperactivos, con dificultades de aprendizaje y niños con bajo CI, enseñan a los niños a:

- Evaluar su conducta para el uso de diferentes tipos de estrategias.
- Atribuir su conducta a estas estrategias.

23 de Mayo de 2002

TEMA 5: DESARROLLO DEL LENGUAJE

El lenguaje humano, según CHOMSKY, sistema discreto, pero ilimitado.

La característica esencial del lenguaje humano es la creatividad, que se pone de manifiesto a través de:

- Alcance ilimitado.
- Libertad frente al control del Estímulo. Ejemplo: Puedes usar la palabra perro incluso cuando no hay un perro delante.
- Actuación contextual.

CHOMSKY. La capacidad humana para el lenguaje es innata y se debe al Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL).

Cuando una persona habla se refiere a:

- Actuación lingüística – conducta o actividad.
- Competencia lingüística – conocimiento.

La conducta o actividad lingüística está determinada por:

- La competencia lingüística.
- Factores extralingüísticos: convenciones sociales, actitudes personales o mecanismos psicológicos y fisiológicos.

FUNCIONES DEL LENGUAJE. HALIDAY:

- Instrumental; Yo quiero.
- Regulador; No me empujes.
- Interaccional; Me voy contigo.
- Personal; Aquí estoy yo.

- Heurístico; ¿Por qué? (Conocer el mundo)
- Imaginativo; Hacemos como si...
- Informativo; Tengo sueño.
- FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.

¿Aprenden los niños su lengua por...?

- La imitación. Hoy es una idea que no gusta, pero durante mucho tiempo se pensó que por imitación aprendían los niños/as a hablar. Sin embargo, es importante en la adquisición de vocabulario, pero no en la adquisición de la gramática.

Pruebas Los niños producen formas que nunca han podido escuchar en lenguaje adulto. Ejemplo: Masculinos en castellano acaban normalmente en -o, así que papel, por ejemplo, es construido por algunos niños como papelo, y eso no se lo habrán oído decir a su círculo de adultos.

- El refuerzo. Madres y padres suelen prestar poca atención al grado de corrección gramatical. CHOMSKY: Interiorizar reglas que permiten producir y comprender un número infinito de oraciones. Niños y niñas crean su lenguaje. Creatividad. Adquieren este tipo de reglas a partir del DAL. Características de este dispositivo innato: en situaciones normales desarrollamos el lenguaje al que estamos expuestos.

¿Cómo hablamos a los niños?

Habla infantilizada. Características:

- Entonación muy exagerada y más variada.
- Términos especiales ajustados a la fonología infantil.
- Emisiones más breves.
- Habla más pausada.
- Menos verbos por emisión, también menos oraciones subordinadas.
- Mayor número de palabras contenido (sustantivo, adjetivos...)
- Oraciones interrogativas e imperativas.
- Mayor número de repeticiones.
- Restricción de temas y contenidos.
- Términos de nivel básico de generalidad y términos de miembros prototípicos de categorías.

Habla que se dirige a niños de 2 años diferente a la que se dirige a niños de 8 años, que suele ser más compleja. Hablar del aquí y del ahora es una característica del lenguaje infantil en las primeras etapas.

¿Cuál es la función del habla maternal en el desarrollo del lenguaje?

Favorece adquisición del lenguaje por la restricción de contenidos.

NOTA: Niños de padres sordos un poco más atrasados en el aspecto del lenguaje.

RELACIÓN LENGUAJE-PENSAMIENTO.

- ◇ Lenguaje es una capacidad subordinada al pensamiento.
- ◇ Lenguaje determina el pensamiento.

Enfoque conductista. Watson – deshacerse de los conceptos que no se pueden observar.

- Lenguaje y pensamiento es lo mismo.
- Imitación y refuerzo es aprendizaje.

Concepciones constructivistas.

Piaget. Lenguaje es vehículo del pensamiento.

Manifestación de la capacidad representativa o función simbólica.

Constructivismo individual.

Pág 25

- ¿Qué es esto?
- ¿A qué se parece esto?