UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

MODALIDAD ESTUDIOS A DISTANCIA, CARRERAS EDUCATIVAS

CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA

LA DIDÁCTICA PARVULARIA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE", DE LA PARROQUIA SAN SEBASTIÁN DEL COCA, DEL CANTÓN JOYA DE LOS SACHAS, PROVINCIA DE ORELLANA, PERIODO 2013-2014

Tesis Previa a la obtención del Grado de Licenciada en Ciencias de la Educación: Mención Psicología Infantil y Educación Parvularia.

AUTORA

MARIANA DE JESÚS CANGO CASTILLO

DIRECTOR

Dr. ÁNGEL BENIGNO CABRERA ACHUPALLAS , Mg. Sc.

LOJA – ECUADOR

2014

CERTIFICACIÓN

Dr. Mg.

Ángel Benigno Cabrera Achupallas.

DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIO0NAL DE LOJA.

CERTIFICA:

Haber asesorado y revisado, durante todo su desarrollo, la tesis de licenciatura que versa sobre: **LA DIDÁCTICA PARVULARIA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE", DE LA PARROQUIA SAN SEBASTIÁN DEL COCA, DEL CANTÓN JOYA DE LOS SACHAS, PROVINCIA DE ORELLANA, PERIODO 2013-2014,** de la autoría de la Sra. Mariana de Jesús Cango Castillo, por los que, autorizo a la mencionada señora, seguir los trámites legales pertinentes para su presentación y defensa.

Loja, Octubre de 2014

Dr Ángel Benigno Cabrera Achupallas, Mg. Sc.

DIRECTOR DE TESIS

AUTORÍA

Yo, Mariana de Jesus Cango Castillo declaro ser la autora del presente trabajo de tesis y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos o acciones legales, por el contenido de la misma.

Adicionalmente acepto y autorio a la Universidad Nacional de Loja, la publicación de mi tesis en el repositorio institucional-biblioteca virtual.

AUTORA: MARIANA DE JESUS CANGO CASTILLLO

FIRMA: .....

CÉDULA: 2200017917

FECHA: Loja, Octubre de 2014

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE TESIS POR PARTE DEL AUTOR PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO.

Yo, Mariana de Jesus Cango Castillo, declaro ser autor (a) de la Tesis titulada:**LA DIDÁCTICA PARVULARIA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE", DE LA PARROQUIA SAN SEBASTIÁN DEL COCA, DEL CANTÓN JOYA DE LOS SACHAS, PROVINCIA DE ORELLANA, PERIODO 2013-2014** como requisito para optar al Grado de: LICENCIADA EN PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA : autorizo al Sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repositorio Digital Institucional:

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el RDI, en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.
La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia de la Tesis que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los 13 días del mes de octubre del dos mil catorce.

FIRMA:.....
AUTOR: Mariana de Jesus Cango Castillo
CÉDULA: 2200017917
DIRECCIÓN: Parroquia San Sebastián del Coca, cantón Joya de los Sachas
CORREO ELECTRÓNICO: cangomariana@yahoo.es
TELÉFONO: 0997750443

DATOS COMPLEMENTARIOS

DIRECTOR DE TESIS: Dr. Ángel Benigno Cabrera Achupallas, Mg. Sc.

TRIBUNAL DE GRADO:

Lic. Luis Valverde Jumbo Mg. Sc.	(**Presidente**)
Dra. Carmen Alicia Aguirre Villacís, Mg. Sc.	(**Vocal**)
Dra. María Lorena Muñoz Vásquez, Mg. Sc.	(**Vocal**

AGRADECIMIENTO

A las Autoridades de la Universidad Nacional de Loja, de la Modalidad de Estudios a Distancia; a las Docentes de la Carrera de Psicología Infantil y Educación Parvularia, por su colaboración y eficiencia durante el proceso de formación profesional.

Al Dr. Ángel Benigno Cabrera Achupallas Mg.Sc., Director de Tesis, quien con sus orientaciones, hizo posible llevar adelante el presente trabajo de investigación.

A la Directora, Personal Docente, niños y niñas del primer año de Educación Básica de la Escuela General Básica “Selva Alegre”, de la parroquia San Sebastián del Coca, canton Joya de los Sachas, provincia de Orellana, por la apertura brindada para la realización del presente trabajo de investigación.

La Autora

DEDICATORIA

Primeramente dedico a DIOS por haberme dado toda la fortaleza, inteligencia y perseverancia para realizar este trabajo.

A mi familia que con su aliento de superación, permanentemente me motivaron para culminar mi trabajo.

Marian de Jesús

ESQUEMA DE CONTENIDOS

CERTIFICACIÓN

AUTORÍA

CARTA DE AUTORIZACIÓN

AGRADECIMIENTO

DEDICATORIA

ESQUEMA DE CONTENIDOS

a. TÍTULO

b. RESUMEN

SUMMARY

c. INTRODUCCIÓN

d. REVISIÓN DE LITERATURA

e. MATERIALES Y MÉTODOS

f. RESULTADOS

g. DISCUSIÓN

h. CONCLUSIONES

i. RECOMENDACIONES

j. BIBLIOGRAFÍA

k. ANEXOS PROYECTO

ÍNDICE

•

a. TÍTULO

LA DIDÁCTICA PARVULARIA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE", DE LA PARROQUIA SAN SEBASTIÁN DEL COCA, DEL CANTÓN JOYA DE LOS SACHAS, PROVINCIA DE ORELLANA, PERIODO 2013-2014

b. RESUMEN

LA PRESENTE INVESTIGACIÓN VERSA SOBRE "LA DIDÁCTICA PARVULARIA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE", DE LA PARROQUIA SAN SEBASTIÁN DEL COCA, CANTÓN JOYA DE LOS SACHAS, PROVINCIA DE ORELLANA, PERIODO LECTIVO 2013-2014 **,** MISMA QUE SE CONSTITUYE EN UN REQUISITO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIATURA**,** SE HA ESTRUCTURADO Y DESARROLLADO DE ACUERDO A LOS REGLAMENTOS DE RÉGIMEN ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA.

El objetivo general que guió la investigación fue: Determinar la incidencia de la Didáctica Parvularia en el aprendizaje de los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela General Básica "Selva Alegre", de la parroquia San Sebastián del Coca del Cantón Joya de los Sachas, Provincia de Orellana, Periodo 2013-2014.

Se utilizaron los métodos: Científico, Inductivo, Deductivo, Descriptivo y Modelo Estadístico,

Como técnica se aplicó una encuesta, misma que estuvo dirigida a las maestras de Primer Año de la Escuela General Básica "Selva Alegre", de la parroquia San Sebastián del Coca del Cantón Joya de los Sachas, Provincia de Orellana, a fin de para conocer aspectos inherentes a la Didáctica Parvularia y su incidencia en el aprendizaje de los niños y niñas en su jornada diaria de trabajo. Y una Ficha de Observación a los niños y niñas del Primer Año de la Escuela General Básica "Selva Alegre", de la parroquia San Sebastián del Coca, Cantón Joya de los Sáchilas, Provincia de Orellana.

Según los resultados de la encuesta a las maestras, se concluye que: El 100% de las maestras considera que La Didáctica parvularia es importante en el aprendizaje, la pedagogía y la educación, porque permite llevar a cabo y con

calidad la tarea docente, seleccionar y utilizar los materiales que facilitan el desarrollo de las competencias y los indicadores de logro, evita la rutina, posibilita la reflexión sobre los diferentes estrategias de aprendizaje.

En lo que corresponde a los resultados de la Ficha de Observación, se llegó a la conclusión de que: la didáctica parvularia incide directamente en el aprendizaje de los niños, porque sirve para que desarrollen sus capacidades, valores e inicaitivas.

SUMMARY

This thesis called THE IMPACT OF LEARNING nursery IN THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN FIRST YEAR OF SCHOOL EDUCATION GENERAL BASIC "SELVA ALEGRE" PARROQUIA SAN SEBASTIÁN DEL COCA, CANTON JOYA DE LOS SACHAS, PROVINCE OF ORELLANA, PERIOD 2013-2014 has been structured and developed according to Regimen Academic Regulations National University of Loja.

The general objective that guided the research was: To determine the incidence of Teaching Preschool in Training Esthetics children First-Year Basic Education General Elementary School "Selva Alegre", the Canton Joya de los Sachas, Orellana Province Period 2013-2014.

The methods used for the preparation of this research work were: Scientist, Inductive, Deductive, Descriptive and Statistical Model, the Survey aimed at teachers of First Year of Basic General Education Basic "Selva Alegre" General School, Canton Joya de los Sachas, and Orellana Province, to establish the application of Teaching Preschool in their daily work with children in their daily work. And Observation Form to children First-Year Basic Education Basic "Selva Alegre" General School, Canton Joya de los Sachas, Province of Orellana to determine the Aesthetic Education.

According to the survey results it is concluded that teachers: 100% of the teachers applies to children in the daily work the Preschool Teaching Model "incentive, or germ" student centered. And "tentative or constructive" focused on the construction of knowledge by the student and 50% E "Normative, reproductive or liability." Focused on content.'s Teaching preschool is important in pedagogy and education that allows you to perform and quality teaching task, select and use materials that facilitate the development of competencies and performance indicators, to avoid routine, allows reflection on the different learning strategies.

According to the results of the Observation Form is concluded that :: The 51% of children have seen a development in Aesthetic Training Highly Satisfactory, 28% and 21% Satisfactory Unsatisfactory. Training and Aesthetic Education is a scientific discipline that studies the laws of development of art and its close relation to reality, is linked to life, to human relationships, to work, to the school setting, to ethics, to the moral

c. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere a "LA DIDÁCTICA PARVULARIA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE", DE LA PARROQUIA SAN SEBASTIÁN DEL COCA, CANTÓN JOYA DE LOS SACHAS, PROVINCIA DE ORELLANA, PERIODO LECTIVO 2013-2014.

En el desarrollo de la investigación se planteó los siguientes objetivos específicos: Identificar el modelo de Didáctica Parvularia que utlizan las maestras en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas de Primer Año de Educación Básica de la Escuela General Básica "Selva Alegre", de la parroquia San Sebastián del Coca, Cantón Joya de los Sachas, Provincia de Orellana, Periodo 2013-2014; y, Determinar la incidencia de la didáctica parvularia en el aprendizaje de los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela General Básica "Selva Alegre", de la parroquia San Sebastián del Coca, cantón Joya de los Sachas, Provincia de Orellana, Periodo 2013-2014.

Los métodos utilizados para la elaboración del presente trabajo investigativo fueron: Científico, Inductivo, Deductivo, Descriptivo y Modelo Estadístico; las una Encuesta dirigida a las maestras de Primer Año de Educación General Básica de la Escuela General Básica "Selva Alegre", de la parroquia San Sebastián del Cantón Joya de los Sachas, Provincia de Orellana, Establecer la

aplicación de la Didáctica Parvularia en su jornada diaria de trabajo con los niños y niñas, a fin de determkinar su incidencia en el aprendizaje. Y una Ficha de Observación a los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela General Básica “Selva Alegre”, del Cantón Joya de los Sachas, Provincia de Orellana.

Finalmente se hace referencia al contenido de los referentes teóricos correspondientes a la Didáctica Parvularia, en donde se contempla: Generalidades, Conceptualización de Didáctica Parvularia, Importancia de la Didáctica Parvularia,Ventajas de la Didactica Parvularia, Clasificación de la Didáctica, Modelos de la Didáctica Parvularia, Componentes del acto didáctico, Recursos didácticos, Didáctica y metodológia del eduacor infantil, Componentes pedagógicos como parte de la Didáctica parvularia, Bases de la Didáctica Infantil, Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje de acuerdo a la didactica.

En el segundo capítulo se hace una expolicación sobre el aprendizaje y los diferentes aspectos que este contempla.

d. REVISIÓN DE LITERATURA

LA EDUCACIÓN INFANTIL

La educación infantil temprana es el nombre que recibe el ciclo formativo previo a la educación primaria obligatoria establecida en muchas partes del mundo hispanoamericano. En algunos lugares, es parte del sistema formal de educación y en otros es un centro de cuidado o jardín de infancia y cubre la edad de 0 a 6 años.

Esta institución tiene diversas formas de ser denominada, depende en gran medida si forma parte del sistema educativo o no, se la denomina escuela infantil,guardería, jardín de infancia, jardín infantil, parvulario, kínder, *kindergarten*, jardín de infantes, jardín maternal, etc.

Los primeros años de vida en el ser humano son fundamentales para el desarrollo futuro de las habilidades requeridas, es por eso que la etapa infantil debe y requiere ser estimulada en todos los sentidos, creando y generando aprendizajes que en la vida futura serán básicos para la vida.

Educación Inicial es la educación que el niño recibe en sus primeros años de vida (0-6), ésta es una etapa muy importante en el desarrollo del niño, ya que se influencian el desarrollo de habilidades físicas y/o psicológicas, fomentar su creatividad, se le enseña a ser autónomo y auténtico; aspectos que servirán para abrirse en el mundo por sí solo. Para ello, a lo largo de la historia, hubo autores como Jean Piaget, Vigotski, Freud, Froebel, Montessori que desarrollaron teorías psicológicas y pedagógicas que han permitido entender como piensan los niños, cómo aprenden, su razonamiento e inteligencia.

La Educación Inicial es un derecho de los niños; es el derecho a recibir educación, y al tratar con niños pequeños, el aspecto de la crianza aparece relacionado, una crianza de calidad, que aportando una mirada pedagógica ayudará no sólo al niño, sino también a su familia, a comprender las

necesidades físicas, y psicológicas del infante. No debemos olvidar que el compromiso del personal docente y de apoyo para cumplir con los propósitos que se hayan planeado, es muy similar al de la familia, pero no la reemplaza sino que la complementa.

Con la educación inicial se pretende garantizar un desarrollo armónico para el niño, y por ello se cuenta con un programa pedagógico y su operación compete a todos los adultos que se relacionan y ejercen una influencia en los menores, pueden ser sus familiares o personal especializado en educación. Se brinda en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada.

La edad de los niños comprendida es entre los 0 a los 6 años. Éstas edades se dividen en dos ciclos: primer ciclo, comprendido entre los 0 y 3 años; y un segundo ciclo, que va de los 3 y los 6 años de edad. Éstos aprenden la forma de comunicarse, jugar e interactuar con los demás apropiadamente. Un maestro les ofrece varios materiales para manipular y realizar actividades que les motiven a aprender el lenguaje y el vocabulario de las palabras, matemáticas, ciencias, idiomas extranjeros y computación, así también como arte y música.

El término PREESCOLAR esta en desuso actualmente, ya que no es una educación que prepara para la etapa escolar, sino que el nivel inicial es un nivel educativo con características propias, enseñanzas que preparan al niño para la vida, y no un preparatorio para escuela primaria. Por ello es que muchas instituciones deciden denominarla como Educación inicial.

LA DIDÁCTICA PARVULARIA

Definición de didáctica

Es usual encontrar productos y actividades para niños donde aparece el concepto de didáctica. “Contenidos didácticos”, “Material didáctico” y “Juego didáctico” son, por citar algunos casos a modo de ejemplo, frases que

resuenan con frecuencia en la mente de numerosos adultos. Sin embargo, muchas veces perdemos de vista las definiciones teóricas y nos quedamos sin identificar entonces qué significan, en concreto, palabras como la mencionada. Por esa razón, hoy intentaremos aportar datos interesantes que permitan descubrir que es, exactamente, la didáctica.

En términos más tecnicistas la didáctica es la rama de la Pedagogía que se encarga de buscar métodos y técnicas para mejorar la enseñanza, definiendo las pautas para conseguir que los conocimientos lleguen de una forma más eficaz a los educados.

Dicen los expertos que por didáctica se entiende a aquella disciplina de carácter científico-pedagógica que se focaliza en cada una de las etapas del aprendizaje. En otras palabras, es la rama de la pedagogía que permite abordar, analizar y diseñar los esquemas y planes destinados a plasmar las bases de cada teoría pedagógica.

Esta disciplina que sienta los principios de la educación y sirve a los ocentes a la hora de seleccionar y desarrollar contenidos persigue el propósito de ordenar y respaldar tanto los modelos de enseñanza como el plan de aprendizaje. Se le llama acto didáctico a la circunstancia de la enseñanza para la cual se necesitan ciertos elementos: el docente (quien enseña), el discente (quien aprende) y el contexto de aprendizaje.

En cuanto a la calificación de la didáctica, puede ser entendida de diversas formas: exclusivamente como una técnica, como una ciencia aplicada, simplemente como una teoría o bien como una ciencia básica de la instrucción. Los modelos didácticos, por su parte, pueden estar caracterizados por un perfil teórico (descriptivos, explicativos y predictivos) o tecnológico (prescriptivos y normativos).

Cabe resaltar que, a lo largo de la historia, la educación ha progresado y, en el marco de esos avances, las referencias didácticas se han modernizado.

En un primer momento, por ejemplo, existió un modelo que hacía hincapié tanto en el profesorado como en el tipo de contenido proporcionado al alumno (modelo proceso-producto), sin tomar en cuenta el método elegido, el marco de la enseñanza ni al educando.

Con los años, se adoptó un sistema de mayor actividad donde se intenta estimular las habilidades creativas y la capacidad de comprensión valiéndose de la práctica y los ensayos personales. Por otra parte, el denominado modelo mediacional busca generar y potenciar las destrezas individuales para llegar a una autoformación. Con las ciencias cognitivas al servicio de la didáctica, los sistemas didácticos de los últimos años han ganado en flexibilidad y poseen un alcance mayor.

En la actualidad existen tres modelos didácticos bien diferenciados: el normativo (centrado en el contenido), el incitativo (focalizado en el alumno) y el aproximativo (para quien prima la construcción que el alumno haga de los nuevos conocimientos).

La educación, así como el resto del mundo fue cambiando y adaptándose a los tiempos, por esa razón sus modelos didácticos fueron cambiando. Lo que hace veinte años era recomendable y se aplicaba en todas las escuelas, hoy en día no sólo no se usa sino que se considera negativo para la educación.

En sus comienzos, la educación se regía por un modelo didáctico tradicional, que se centraba en enseñar sin importar demasiado cómo, no se estudiaban los métodos a fondo, ni los contextos en los que se intentaba impartir el conocimiento o la situación de cada individuo; actualmente a la hora de intentar enseñar es muy importante utilizar una didáctica que incluya un análisis previo del contexto de los alumnos en general y de cada individuo, que busque

acercarse a cada uno y desarrollar las capacidades de autoformación, imprescindibles para que los conocimientos alcanzados puedan ser aplicados en la vida cotidiana de los individuos.

Expertos definen la didáctica

Para Aebli la didáctica es una ciencia que auxilia a la Pedagogía para todo lo que tiene que ver con las tareas educativas más generales. Asegura que la didáctica científica es el resultado del conocimiento de los procesos educativos en el intelecto de un individuo y las metodologías utilizadas.

Mattos expresa que para él consiste en una doctrina pedagógica cuya meta es definir una técnica adecuada de enseñanza y dirigir eficazmente el aprendizaje de un grupo. Posee un carácter práctico y normativo que debe ser respetado.

Stöcker, por su parte asegura que es una teoría que permite dar instrucciones en la enseñanza escolar de todos los niveles. Analiza todos los aspectos de la enseñanza (fenómenos, preceptos, principios, leyes, etc.); mientras que Larroyo la presenta como el estudio de los procedimientos en la tarea de enseñar.

No hay un concepto único y una definición uniforme de la didáctica. Y no se debe sólo a su evolución, sino que más bien parece que cada concepto emana de una concepción del tipo de conocimiento sobre el que reflexiona. Una aproximación al concepto pueden facilitarnos las diversas definiciones de Didáctica, si las analizamos aplicando los criterios de definición de la ciencia: el objeto o ámbito de problemas que estudia, el carácter de ese conocimiento, que se espera que aporte, su finalidad, y la forma de elaborar sus saberes. Ello puede proporcionarnos una caracterización del tipo de conocimiento que

constituye la Didáctica, Por ello vamos a analizar algunas definiciones de los últimos años:

- "Es la ciencia que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje en orden a la optimización de la formación intelectual". FERNÁNDEZ, P, (1977)

- "Es una ciencia de la educación teórico normativa que busca la adquisición de hábitos intelectuales mediante la integración del aprendizaje de los bienes culturales". FERRÁNDEZ, (1984)

- "La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje". (ALVES, L. (1963.)

¿EN QUÉ RADICA LA IMPORTANCIA DE LA DIDACTICA PARVULARIA?

La didáctica es importante en la pedagogía y la educación porque permite llevar a cabo y con calidad la tarea docente, seleccionar y utilizar los materiales que facilitan el desarrollo de las competencias y los indicadores de logro, evita la rutina, posibilita la reflexión sobre las diferentes estrategias de aprendizaje.

- Evita las improvisaciones que provoca el trabajo desordenado y poco eficaz; se adhiere al actuar con seguridad sobre la base prevista y sobre las necesidades propias de cada grupo de alumnos.

- Facilita la organización de la práctica educativa para articular los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y con el compromiso adecuado para establecer explícitamente las intenciones de enseñanza-aprendizaje que va a desarrollar el docente en cada actividad y en el entorno educativo.

- Por otra parte posibilita planear de manera estructurada y desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje respondiendo a qué, quiénes, dónde, cómo y porqué orientar con arte el proceso de aprendizaje de los niños en la realidad cotidiana del aula. Por lo cual implica fundamentalmente unos pasos de previsión, selección y organización de todos los elementos que componen la situación del aprendizaje.

FORTALEZAS DE LA DIDACTICA PARVULARIA

En la etapa de educación infantil los niños hallan en su cuerpo y en el movimiento las principales vías para entrar en contacto con la realidad que los envuelve y, de esta manera, adquirir los primeros conocimientos acerca del mundo en el que están creciendo y desarrollándose. Sin duda, el progresivo descubrimiento del propio cuerpo como fuente de sensaciones, la exploración de las posibilidades de acción y funciones corporales, constituirán experiencias necesarias sobre las que se irá construyendo el pensamiento infantil.

Asimismo, las relaciones afectivas establecidas en situaciones de actividad motriz, y en particular mediante el juego, serán fundamentales para el crecimiento emocional.

Por otra parte, es precisamente a esta asignatura, y para la etapa que nos ocupa, que le corresponde la tarea de dar respuestas a las cuestiones planteadas, y a otras tales como el excesivo sedentarismo o la obesidad infantil. Para ello es necesario que los maestros y educadores de este nivel educativo se cuestionen, de forma responsable, las intenciones y las formas de intervención didáctica en el ámbito motor.

LOS MODELOS DIDÁCTICOS COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS Y DE INTERVENCIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA

En una época en la que estamos viviendo la aplicación de reformas del sistema educativo, no sólo en España sino en muchos otros países (y especialmente en países latinoamericanos), hay algunas cuestiones que siguen siendo claves en el ámbito de la educación, "claves" en el sentido literal, en cuanto que su planteamiento y las respuestas correspondientes serían "piezas maestras" de la construcción educativa. Así, por ejemplo: ¿qué tipo de **conocimiento** creemos que hay que proporcionar hoy a los jóvenes durante la educación obligatoria?; ¿qué **cultura escolar** habría que proponerles?; ¿qué tipo de **socialización** les tendría que facilitar esa cultura?; ¿qué vinculaciones existen entre ese modelo de cultura escolar y los **sistemas de ideas** -no tan formalizados, pero funcionales- que los alumnos manejan al margen de (y a pesar de) la enseñanza escolar?... La mayoría de estas cuestiones se pueden incluir en una cuestión más amplia e integradora: ¿qué **modelo didáctico** consideramos adecuado como instrumento de análisis y de intervención en la

realidad educativa? El concepto de "modelo didáctico" puede ser, en ese sentido, una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica; conexión que tantas veces se echa de menos en la tradición educativa, en la que, habitualmente, encontramos "separadas", por una parte, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, curricular... y, por otra, los materiales didácticos, las experiencias prácticas de grupos innovadores, las actuaciones concretas de profesores en sus aulas...

¿Es necesaria una "escuela alternativa"?

Cualquier intento de renovar la realidad educativa ha de partir de una reflexión, en profundidad, acerca del tipo de escuela que se propone, cuestión que puede ser tratada desde la óptica de qué modelo didáctico se considera deseable. Habitualmente los grupos renovadores en el campo de la educación suelen optar por un modelo didáctico (o por un tipo de escuela) "alternativo", propuesta que se ha convertido en ingrediente habitual del discurso innovador, y así ha llegado hasta la actualidad. Esto puede parecer, en principio, sorprendente, cuando se plantea en un contexto jurídico-político como el actual, en el que se supone que la asunción mayoritaria por parte de la sociedad española, a través de sus representantes políticos, de un marco educativo nuevo y bien definido, haría innecesario el radicalismo de dicho enfoque. En estos término esboza la cuestión el profesor H. Capel en una reciente reseña de tesis(1), al preguntarse "*hasta cuándo debe continuar*" esta dinámica (iniciada como oposición a la escuela del franquismo) de proponer "*proyectos alternativos*" (o "*alternativas de resistencia*") al sistema educativo vigente; según Capel, "*en una sociedad democrática debería haber un consenso sobre lo que se ha de enseñar, y es imaginable que en algún momento no serán ya necesarios esos proyectos alternativos*", dado que vivimos "*en un régimen democrático, donde las estructuras deben, ante todo, reforzarse y consolidarse -y en todo caso reformarse- pero no amenazarse ni cambiarse*", y habida cuenta, por lo demás,

que esa resistencia frente al sistema podría también ser utilizada desde posiciones reaccionarias contrarias a las posiciones progresistas en educación.

Aunque ésta es, sin duda, una cuestión de gran calado, que merece ser abordada con mayor detenimiento, a los efectos de lo que aquí se propone podrían hacerse algunas precisiones. Por lo general, cuando en los grupos renovadores planteamos "alternativas" al sistema vigente, estamos refiriéndonos no tanto al sistema educativo legalmente vigente cuanto al sistema realmente operante, es decir, al que se plasma en la organización real de los centros (con sus carencias, frente a lo previsto incluso en el marco legal, como, por ejemplo, número de alumnos por aula, escasez de profesores para atender la diversidad...), en la dinámica habitual de la enseñanza en las aulas (con la tendencia a la rutinización de la actividad docente), en las carencias formativas de los profesores (como muestra, por ejemplo, el hecho de que aún no se haya puesto en marcha la formación de profesores de Secundaria según lo establecido en la LOGSE en 1990) o en los libros de texto mayoritariamente vigentes por obra y gracia del sistema de mercado... y, sobre todo, en la concepción social dominante acerca del papel que ha de jugar la enseñanza en nuestra sociedad, concepción que resulta ser bastante conservadora en relación al propio sistema legal vigente.

Por tanto, los planteamientos renovadores que estamos llamando alternativos -muy minoritarios, por otra parte- no tienen por qué poner en peligro la consolidación del sistema democrático vigente, antes bien pueden estimular el desarrollo de las potencialidades progresistas del propio sistema, frente a la permanencia y cristalización de los modos y tradiciones conservadoras en la enseñanza, lo que redundaría, con seguridad, en el avance hacia una democracia más sólida y más arraigada, más allá de la mera democracia formal. De hecho, puede decirse que el actual currículum oficial ofrece un marco con bastantes posibilidades para desarrollar una educación de carácter progresista, posibilidades que en la realidad son poco aprovechadas; por lo que las propuestas denominadas alternativas -que necesariamente han de ser "de

resistencia" frente a la fuerza de lo dominante- no tienen por qué entrar en contradicción frontal con ese marco básico, pero no hay que llamarse a engaño con respecto al vigor renovador que pueda llegar a tener un mero cambio legal. Dicho con otras palabras, un análisis crítico de la evolución del sistema educativo nos puede mostrar que, aunque cambie formalmente el sistema educativo e incluso sea asumido por la propia administración el "lenguaje renovador", el currículum oculto permanece, en sus rasgos básicos, en coherencia con el modelo social dominante.

Por lo demás, la búsqueda de este tipo de alternativas ha de considerarse como un intento permanente y a largo plazo de mejorar la sociedad (que tiende a "reproducirse" a través de la escuela), lo cual no sólo sería legítimo democráticamente sino deseable desde el punto de vista del desarrollo humano. Esos intentos de mejora han sido justificados y fundamentados por muchos grupos innovadores desde perspectivas de pensamiento que proporcionan un sólido apoyo para desarrollar una crítica del modelo dominante y elaborar alternativas, en las que pueden coexistir los propósitos utópicos y las propuestas realizables[(2)].

Reproducción y transformación en la escuela

Prácticamente todas las corrientes sociológicas que han analizado el sentido de la escuela (véase, por ejemplo, Lerena, 1976 y Fernández Enguita, 1990) admiten como una de las funciones básicas de la misma en las sociedades industriales la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su futura incorporación al mundo del trabajo. Pero existen importantes discrepancias a la hora de interpretar qué significado tendría esa preparación, cómo se realizaría y qué consecuencias se derivarían en relación con la reproducción del modelo de sociedad o con su posible transformación. Estas discrepancias aumentan si se tiene en cuenta que otra de las funciones importantes atribuidas a la escuela es precisamente la formación de los futuros ciudadanos para su intervención en la vida pública: ¿se trataría, entonces, de

una intervención tendente a la transformación de la sociedad o a su mantenimiento?...

La perspectiva de la sociología de la educación tradicional había puesto el énfasis en la función "socializadora" de la escuela, entendida como aprendizaje de los jóvenes para vivir en sociedad y como preparación selectiva de los mismos para las futuras funciones que resultaran más adecuadas a sus capacidades; lo que se planteaba desde unos supuestos ficticios de igualdad de oportunidades que, a la postre, seguirían dando como resultado las desigualdades características del modelo social vigente. La sociología crítica marxista (y la pedagogía crítica), por su parte, desarrolló, como respuesta a este planteamiento, la "*teoría de la reproducción social y cultural*", que interpreta la función de la escuela como instrumento de legitimación de las desigualdades y de las jerarquías sociales, por su decisivo papel en el funcionamiento y, sobre todo, en la reproducción de la sociedad capitalista (Bourdieu y Passeron, 1970; Lerena, 1976 y 1983; Fernández Enguita, 1986 y 1990; Varela y Álvarez-Uría, 1991).

De hecho, la institución educativa contribuye a que la población escolar vaya asumiendo los principios y normas "*de sentido común*" que rigen el orden social vigente (Apple, 1979). Así, va transmitiendo y consolidando (a veces explícitamente, muchas más veces de manera latente) los valores de la ideología social dominante, cuales son el individualismo, la competitividad, la insolidaridad, la igualdad "*formal*" de oportunidades -cuyo resultado vuelve a ser la "*desigualdad primitiva*", pero admitida ahora como justa e inevitable-, etc., es decir una ideología que compagina, paradójicamente, el individualismo con la uniformidad y el conformismo social (Pérez Gómez, 1992a y 1995). De este modo, la labor permanente de la escuela contribuye a la aceptación de una sociedad desigual y discriminatoria, que se pretende presentar como resultado natural e inevitable de las diferencias individuales tanto en capacidades como en esfuerzo. Este proceso, que va minando poco a poco las posibilidades de los más desfavorecidos y que va consolidando la desigualdad

social, al tiempo que alienta el individualismo frente a la solidaridad, constituye uno de los pilares fundamentales de la socialización escolar entendida como "reproducción". Por lo demás, es un proceso que se va adaptando de forma sutil, a veces sinuosa y casi nunca de manera abierta, a las nuevas dificultades, requerimientos y contradicciones que se presentan en las sociedades postindustriales, en las que ni la preparación exigida para el trabajo resulta ser la misma que se requería en la sociedad industrial clásica ni la reproducción social en el contexto escolar se manifiesta de la misma forma que hace décadas.

Así que, cualquier planteamiento educativo que se pretenda crítico y alternativo no puede prescindir de este supuesto básico. Hay que añadir, además, a esta consideración que cada vez se otorga mayor importancia a los influjos recibidos por los alumnos no simplemente como consecuencia de la transmisión explícita en el currículum oficial, sino también como fruto de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el contexto del centro escolar y del aula, y que, a la postre, forman parte de la corriente de ideas que conecta el recinto escolar con el resto de la sociedad; se trata, en definitiva del "*currículum oculto*" (Torres Santomé, 1991), que termina por convertirse en el verdadero currículum operante, que garantiza la socialización del alumnado según la lógica del sistema dominante. Dicho con palabras de W. Doyle (1977), la socialización se produce no sólo a través de la *"estructura de tareas académicas"* sino también mediante la *"estructura de relaciones sociales"* en el contexto escolar.

Pero la nueva sociología de la educación -surgida de la propia sociología crítica marxista- ha abierto, a partir de finales de los 70, una perspectiva posibilista y más optimista frente al análisis de la teoría de la reproducción. Ha ido surgiendo así lo que algunos autores denominan "*teoría de la resistencia*" (Apple, 1982; Giroux, 1990), según la cual, aunque el sistema escolar tienda a reproducir la lógica social dominante, ese proceso de reproducción no es monolítico, sino que presenta fisuras y contradicciones, que pueden ser ventajosamente aprovechadas desde proyectos alternativos que promuevan

posiciones contrahegemónicas; la escuela no cumpliría, pues, solamente una función de "reproducción" sino que también participaría en el proceso de "producción" de las relaciones sociales, por lo que los agentes del sistema escolar (profesores y alumnos, concretamente) pueden tener un papel activo y contribuir a cambiar las condiciones de la sociedad, como "agentes transformadores". Por tanto, en el sistema escolar, el discurso de la ideología dominante convive con otros discursos y pensamientos contrahegemónicos, lo que convierte a la escuela en un espacio de contradicción y de transformación social[(3)].

Por lo demás -como acabo de indicar más arriba-, las exigencias que hoy se plantean a la escuela en relación con su función de preparación para el trabajo también ofrecen novedades, retos y contradicciones importantes, tanto en sí mismas (dados los diferentes requerimiento del mundo del trabajo asalariado y burocrático, por una parte, y del pujante mundo del trabajo autónomo, por otra) como en relación con la formación de los individuos para la participación en la futura vida social. En efecto, mientras que la sociedad parece continuar exigiendo, por un lado, sumisión y aceptación disciplinada de la desigualdad a los futuros trabajadores, también parece pedir a esas mismas personas participación activa y responsable y lucha por la igualdad de derechos en cuanto ciudadanos. Claro que este tipo de contradicción la resuelve la cruda realidad cuando se comprueba que en nuestro modelo de democracia simplemente se termina exigiendo una mera apariencia de participación y una igualdad formal de derechos, sin que necesariamente esto haya de traducirse en actuaciones participativas permanentes y en la aplicación real a los distintos campos de la igualdad legal (Pérez Gómez, 1992a).

Estas contradicciones son el reflejo de las inevitables resistencias (a la dominación y a la uniformidad) de los individuos y de los grupos que desarrollan su actividad en ese contexto, y resulta ser un fenómeno, al fin y al cabo, semejante al que se da en cualquier otro sistema o subsistema social. La vida en el aula -bajando a un ámbito educativo concreto- puede describirse,

pues, como un escenario vivo, en el que se dan complejas interacciones y en donde se negocian significados y se intercambian, de forma explícita o tácita, ideas, valores e intereses diferentes y con frecuencia enfrentados; hay, por tanto, espacios para la autonomía, para la diferencia y para el mantenimiento de posiciones alternativas, hasta el punto de que las reacciones y resistencias de los actores escolares (alumnos y profesores principalmente) pueden llegar a constituir un importante freno a las tendencias reproductoras de la institución escolar. Existe, pues, la "posibilidad" de transformar la sociedad, lo que pasaría, a su vez, por la transformación de la escuela y por la transformación del conocimiento, aspectos, todos, que -asumiendo la perspectiva del Proyecto IRES(4)- habría que considerar indesligables. Es precisamente en estas contradicciones que se están señalando donde tendría que situar un proyecto alternativo el centro de su lucha por la transformación del modelo educativo dominante, concibiendo la escuela como un sistema en el que existe una permanente tensión dialéctica entre las tendencias conservadoras y reproductoras de dicho modelo dominante y las tendencias transformadoras que propugnan otro modelo de desarrollo humano.

La escuela tradicional y los intentos de cambio

Para valorar más adecuadamente las posibilidades de un proyecto educativo alternativo, es necesario conducir el análisis crítico hacia los entresijos del funcionamiento del sistema escolar. Para ello resulta especialmente adecuado -como decía al principio- el concepto de "*modelo didáctico*"(5). La idea de modelo didáctico permite abordar (de manera simplificada, como cualquier modelo) la complejidad de la realidad escolar, al tiempo que ayuda a proponer procedimientos de intervención en la misma y a fundamentar, por tanto, líneas de investigación educativa y de formación del profesorado al respecto(6). Dicho en término sencillos, el modelo didáctico es un instrumento que facilita el análisis de la realidad escolar con vistas a su transformación. Podemos, así, caracterizar como distintos "tipos" de modelos didácticos tanto la realidad

escolar tradicional como las tendencias transformadoras, como, asimismo, los proyectos alternativos en construcción[7].

Al iniciar este análisis, es necesario constatar la vigencia de un modelo didáctico tradicional fuertemente arraigado en nuestra sociedad[8]. El **modelo didáctico tradicional** (véase *Cuadro 1*)[9] pretende formar a los alumnos dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente. Los contenidos se conciben, pues, desde una perspectiva más bien enciclopédica y con un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación (el saber correspondiente a un tema más el saber correspondiente a otro, etc.), siendo la referencia única la disciplina; es decir, el conocimiento escolar sería una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios (cuyo contenido llega posteriormente a las etapas de enseñanza no universitaria). No se toman en consideración las concepciones o ideas de los alumnos, dándose, además, por supuesto que no hay que tener especialmente en cuenta los intereses de esos alumnos, sino que dichos intereses deben venir determinados por la finalidad social de proporcionarles una determinada cultura. Respecto a la manera de enseñar, no se suelen contemplar específicamente unos principios metodológicos sino que se parte de la convicción de que basta con un buen dominio, por parte del profesor, de los conocimientos disciplinares de referencia; el método de enseñanza se limita, entonces, a una exposición, lo más ordenada y clara posible, de "lo que hay que enseñar" -ya que el contenido "viene dado" como síntesis del conocimiento disciplinar-, con apoyo (distinto según los casos) en el libro de texto como recurso único o, al menos, básico; ello puede ir acompañado de la realización de una serie de actividades -más bien "ejercicios"-, con una intención de refuerzo o de ilustración de lo expuesto, y en todo caso ateniéndose a la lógica, eminentemente conceptual, del conocimiento que se intenta transmitir. Aunque no se suele decir explícitamente, cae por su propio peso que lo que se pide al alumno es que escuche atentamente las explicaciones, cumplimente diligentemente los

ejercicios, "estudie", casi inevitablemente memorizando, y luego repase la lección o "unidad didáctica", y reproduzca lo más fielmente posible, en el correspondiente examen (o "control"), el discurso transmitido en el proceso de enseñanza (discurso que se supone idéntico, al menos en cuanto a su lógica básica, en el libro de texto y en las explicaciones del profesor).

Esta concepción tradicional mantiene, efectivamente, una división de los saberes por asignaturas de una forma que ha llegado a parecer "natural" a base de perdurar y perpetuarse. Y es que la escuela tradicional se apoya en ciertas evidencias "*de sentido común*", como el hecho de que la humanidad ha ido produciendo "*conocimiento eficaz*", que "*se puede conservar y acumular trasmitiéndolo a las nuevas generaciones*" (Pérez Gómez, 1992c), bajo la forma de la especialización disciplinar que hoy conocemos(10). Desde esa óptica la función básica de la escuela sería transmitir a esas generaciones "*los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura*" (Ibid.). Sin duda esta perspectiva sigue vigente en la mayoría de las prácticas de enseñanza de nuestras escuelas.

Uno de los problemas principales que se puede plantear en relación con este enfoque es la dificultad para relacionar las lógicas tan distintas del conocimiento científico y del conocimiento de los alumnos; pero, de hecho, esto no llega a ser un problema para esta perspectiva, ya que no tiene en cuenta el conocimiento de los alumnos ni como punto de partida ni como obstáculo para la construcción de nuevos conocimientos. Otro problema, conectado con el anterior, sería si se puede considerar el conocimiento científico como el único referente epistemológico para el "conocimiento escolar".

La característica fundamental, pues, de este modelo didáctico tradicional es su obsesión por los contenidos de enseñanza, entendidos por lo general como meras "informaciones" más que como conceptos y teorías. Pero, si se piensa detenidamente, el alumno de hoy no suele tener deficiencias en cuanto a la cantidad de información recibida -si bien estas cantidades presentan un

desajuste con respecto a lo que oficialmente se suele considerar informaciones "importantes"- ni en cuanto al desarrollo de muchas de sus habilidades, sino más bien "*en el sentido de sus adquisiciones y en el valor de las actitudes formadas*", es decir, que el déficit generado por nuestra cultura contemporánea reside en aspectos como la capacidad de pensar, de organizar racionalmente la información, de buscar su sentido, de forma que los esquemas de significados que el alumno va consolidando le sirvan como "*instrumentos intelectuales para analizar la realidad*" (Pérez Gómez, 1992b). De ahí que la compleja función que hoy se plantea, como reto, a la escuela sea, fundamentalmente, facilitar y promover la reconstrucción crítica del pensamiento cotidiano (Pérez Gómez, 1992b; Porlán, 1993; García Díaz, 1998).

Con la evolución social -aunque siempre con retraso- la escuela tradicional ha ido dejando en el camino los aspectos más externos que simbolizaban "*lo tradicional como obsoleto*" (Trilla, 1996): determinadas costumbres como el castigo físico, los modales rancios y desfasados, los métodos de enseñanza acientíficos basados en el mero verbalismo y la repetición, los libros con contenidos demasiado anticuados con respecto al desarrollo científico, el mobiliario arcaico y el ambiente arquitectónico disfuncional... y, por supuesto, los antiguos planes de estudio; y ha ido adecuándose, también externamente, a los nuevos requerimientos de las sociedades industriales avanzadas, cambiando el currículum, los edificios, los libros de texto, etc., etc., pero sin modificar sus verdaderas funciones básicas, sin replantear a fondo su finalidad y -coherentemente- sin cambiar tampoco en profundidad la formación de los enseñantes. Se ha buscado, por tanto, una escuela más moderna, más técnica (Gimeno Sacristán, 1982), pero igualmente garante de la función de reproducción social que la sociedad, supuestamente, espera de ella.

Ese intento de superación del modelo didáctico tradicional se puede denominar **modelo didáctico tecnológico** (véase *Cuadro 1*). Aquí, la búsqueda de una formación más "moderna" para el alumnado -entendida, en cualquier caso,

como formación cultural, no como desarrollo personal- conlleva la incorporación a los contenidos escolares de aportaciones más recientes de corrientes científicas, o incluso de algunos conocimientos no estrictamente disciplinares, más vinculados a problemas sociales y ambientales de actualidad. Asimismo, se insertan -más que integrarse- en la manera de enseñar determinadas estrategias metodológicas (o técnicas concretas) procedentes de las disciplinas. Se suele depositar, a este respecto, una excesiva confianza en que la aplicación de esos métodos va a producir en el alumno el aprendizaje de aquellas conclusiones ya previamente elaboradas por los científicos. Para ello se recurre a la combinación de exposición y ejercicios prácticos específicos, lo que suele plasmarse en una secuencia de actividades, muy detallada y dirigida por el profesor, que responde a procesos de elaboración del conocimiento previamente determinados (en cuanto que es un camino ya recorrido por la ciencia de referencia), y que puede incluso partir de las concepciones de los alumnos con la pretensión de sustituirlas por otras más acordes con el conocimiento científico que se persigue. Sin embargo, junto con este "directivismo" encontramos, a veces, otra perspectiva en la que la metodología se centra en la actividad del alumno, con tareas muy abiertas y poco programadas que el profesor concibe como una cierta reproducción del proceso de investigación científica protagonizado directamente por dicho alumno. Se da así una curiosa mezcla de contenidos disciplinares y metodologías "activas"[(11)], que, por encima de su carácter "dual" (es decir, esa mezcla de tradición disciplinar y de activismo), encuentra cierta coherencia en su aplicación, satisfaciendo por lo demás diversas expectativas del profesorado y de la sociedad. A la hora de la evaluación se intenta medir las adquisiciones disciplinares de los alumnos, aunque también hay una preocupación por comprobar la adquisición de otros aprendizajes más relacionados con los procesos metodológicos empleados.

El planteamiento tecnológico originario, formalmente más riguroso (frente al carácter "precientífico" y "artesanal" del modelo tradicional), pretende

racionalizar los procesos de enseñanza, programar de forma detallada las actuaciones docentes y los medios empleados y medir el aprendizaje de los alumnos en términos de conductas observables -no en vano busca su apoyo científico fundamental en las tendencias conductistas de la psicología. Se preocupa no sólo por la enseñanza de contenidos más adecuados a la realidad actual -elaborados por expertos y enseñados por profesores adiestrados en su tarea-, sino que otorga especial relevancia a las habilidades y capacidades formales (desde las más sencillas, como lectura, escritura, cálculo..., hasta las más complejas, como resolución de problemas, planificación, reflexión, evaluación...), que permitirían, precisamente, al alumno una mayor capacidad de adaptación (Pérez Gómez, 1992c).

Bajo este supuesto subyacen algunas creencias más profundas y no totalmente explicitadas como las siguientes: que la enseñanza es causa directa y única del aprendizaje; que el indicador fiable del aprendizaje que los alumnos van consiguiendo es su capacidad para desarrollar conductas concretas, determinadas de antemano; que todo lo que se enseña adecuadamente tiene que ser adecuadamente aprendido, si los alumnos poseen una inteligencia y unas actitudes "normales"; que la programación de unos determinados contenidos y la aplicación de unas determinadas técnicas (tarea desarrollada por expertos en educación y en las diversas materias del currículum) pueden ser aplicadas por personas diferentes (los profesores) y en contextos variados, con la probabilidad de obtener resultados similares; etc. En definitiva, este modelo didáctico, que podríamos considerar como "*una alternativa tecnológica a la escuela tradicional*" (Porlán y Martín Toscano, 1991), responde a una perspectiva positivista, obsesionada por "*la eficiencia*" (Gimeno Sacristán, 1982) y que otorga un papel central a los objetivos (así como el tradicional lo otorgaba a los contenidos). Aunque no haya llegado a tener mucha vigencia real entre nosotros, se mantiene como una especie de modelo idealizado (con cierta aureola de rigor y eficacia) en la consideración de muchos profesores.

Un problema importante que se plantea a este enfoque es vincular el desarrollo de las capacidades (que se proponen como objetivos) al contenido con el que se trabajarían y al contexto cultural, pues parece difícil que puedan desarrollarse descontextualizadas e independientes de contenidos específicos. Por otra parte, tampoco este enfoque tiene en cuenta realmente las ideas o concepciones de los alumnos, con todas sus implicaciones, pues, cuando llega a tomarlas en consideración, lo hace con la intención de sustituirlas por el conocimiento "adecuado", representado por el referente disciplinar.

Hay que reconocer, en todo caso, que este modelo didáctico supone un avance, con respecto al modelo tradicional, que va más allá de lo meramente formal, pues hay cambios de fondo, aunque sean limitados e incompletos, visibles en aspectos (que hay que interpretar desde la "ilusión eficientista") como los siguientes (Porlán y Rivero, 1998): se incorpora la idea de programación como un instrumento profesional imprescindible; se hace más explícito lo que se pretende conseguir (los objetivos), sin dejar que quede como mero implícito; se "modernizan" los contenidos escolares tomando como referencia la actualización disciplinar; se reivindica la idea de "actividad" de aprendizaje del alumno; se pretende una evaluación "objetiva" (imparcial, basada en datos) del alumno, incorporando cierta "medición" de procesos (pruebas iniciales y finales, por ejemplo)... Comparte, sin embargo, este modelo con el tradicional un absolutismo epistemológico de fondo, según el cual hay una realidad científica "superior" que constituye el núcleo del contenido que ha de ser aprendido. Y ello constituye la base de la "racionalidad instrumental", cuyo uso abusivo como principio universal explicativo de la realidad y rector de los comportamientos ha sido duramente contestado desde la epistemología más reciente (Porlán, 1993; Pérez Gómez, 1994).

La otra reacción, minoritaria, periférica y de signo bien distinto, al modelo didáctico tradicional es la del **modelo didáctico espontaneísta-activista** (véase *Cuadro 1*), que se puede considerar como "*una alternativa espontaneísta al modelo tradicional*" (Porlán y Martín Toscano, 1991). En este

modelo se busca como finalidad educar al alumno imbuyéndolo de la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumno ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive. Esa realidad ha de ser "descubierta" por el alumno mediante el contacto directo, realizando actividades de carácter muy abierto, poco programadas y muy flexibles, en las que el protagonismo lo tenga el propio alumno, a quien el profesor no le debe decir nada que él no pueda descubrir por sí mismo. En todo caso, se considera más importante que el alumno aprenda a observar, a buscar información, a descubrir... que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc. En coherencia con lo anterior, lo que se evalúa no es tanto ese contenido de fondo cuanto los contenidos relativos a procedimientos (destrezas de observación, recogida de datos, técnicas de trabajo de campo, etc.) y actitudes (de curiosidad, sentido crítico, colaboración en equipo...), adquiridos en el propio proceso de trabajo; sin embargo, a veces el desarrollo de la evaluación no resulta del todo coherente, dándose modalidades en que se mezcla un proceso de enseñanza absolutamente abierto y espontáneo con un "momento" de evaluación tradicional que pretende "medir niveles" de aprendizaje como si de una propuesta tradicional se tratara. Tampoco en este modelo se tienen en cuenta las ideas o concepciones de los alumnos sobre las temáticas objeto de aprendizaje, sino que, más bien, se atiende a sus intereses (más o menos explícitos); se contempla, así, en el desarrollo de la enseñanza, una motivación de carácter fundamentalmente extrínseco, no vinculada propiamente al proceso interno de construcción del conocimiento.

Esta posición supone una crítica de carácter ideológico-político a la cultura racionalista y academicista. Ahora el centro de atención se traslada de los contenidos y del profesor hacia el aprendizaje y el alumno; y, puesto que se supone que dicho alumno puede aprender por sí mismo, de forma espontánea

y natural, el profesor ejerce, más bien, una función de líder afectivo y social que de transmisor del conocimiento; se evita la directividad, pues se considera que perjudica el interés del que aprende. Esta concepción mantiene, pues, como cierta la creencia "empirista" de que el alumno puede acceder directamente al conocimiento, que se halla "en" la realidad. En relación con el conocimiento escolar se tienen en cuenta, por tanto, dos referentes fundamentales, los intereses de los alumnos y el entorno, pero no se contemplan, prácticamente, las aportaciones del conocimiento científico.

Este modelo educativo hunde sus raíces, en definitiva, en las ideas roussonianas acerca de la bondad natural del hombre y de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje. La escuela, en ese sentido, lo que tendría que hacer es facilitar lo más posible el proceso de aprendizaje "natural" de los niños, por ello habría que respetar su desarrollo espontáneo. En cierta manera es una pedagogía de la "no intervención", del paidocentrismo, de la importancia del descubrimiento espontáneo y de la actividad del alumno en general. El punto más débil de este enfoque es su carácter idealista, pues no tiene en cuenta que el desarrollo del hombre, tanto individual como colectivamente, está condicionado por la cultura; parece ignorar, asimismo, que vivimos en una sociedad de clases y, por tanto, desigual social, económica y culturalmente, por lo que abandonar el desarrollo del niño a un supuesto crecimiento espontáneo es "*favorecer la reproducción de las diferencias y desigualdades de origen*" (Pérez Gómez, 1992c).

Habría que destacar, no obstante, que gran parte de los movimientos pedagógicos renovadores de los siglos XIX y XX han bebido básicamente en la filosofía general inspiradora de este modelo, cuyas aportaciones aún habrán de ser sopesadas más serenamente, sobre todo en cuanto a su papel de caldo de cultivo de otras alternativas más elaboradas, basadas en la idea de investigación escolar. Aparte del influjo básico de Rousseau, esta corriente pedagógica se nutre de las aportaciones de Piaget. En efecto, al interesarse casi exclusivamente por el carácter de aprendices de los niños y por sus

procesos de maduración espontánea, se presta una especial atención al desarrollo de las destrezas formales del pensamiento, quedando en segundo término el contenido, propiamente dicho, del pensamiento, lo que constituye, en todo caso, una interpretación sesgada del enfoque piagetiano, pues el razonamiento y la capacidad de pensar no son actividades formales independientes de los contenidos con que se ejercen, contenidos que vienen mediados por la cultura. También tiene la filosofía espontaneísta una estrecha relación con las pedagogías relacionadas con el entorno, especialmente las de Decroly y Freinet.

En el caso español la filosofía de este modelo hunde ciertas raíces en algunas tradiciones renovadoras clásicas, como la Institución Libre de Enseñanza o las aportaciones vinculadas a la idea de escuela nueva como, por ejemplo, las de Ferrer i Guardia o Luzuriaga. Más recientemente las manifestaciones de esa filosofía se plasman, sobre todo, en los activos "Movimientos de Renovación Pedagógica", que reciben un importante influjo de la línea freinetiana del "Movimiento de Cooperazione Educativa" (MCE) italiano. La vitalidad de estos movimientos de renovación se manifiesta, sobre todo, a través de actividades como las escuelas de verano, a partir de los años sesenta y setenta, destacando, por ejemplo, por su centramiento en el estudio del entorno el "Movimiento de Mestres Rosa Sensat", en Cataluña. En todo caso, se puede apreciar, tanto en Italia como posteriormente en España, una cierta evolución que va superando el primitivo "activismo ingenuo" de muchas de estas aportaciones y va generando, en algunos casos, interesantes propuestas basadas en el concepto de "aprendizaje escolar como investigación".

En esta línea de búsqueda se están planteando **"modelos didácticos alternativos"**. En el Proyecto IRES concretamente se ha definido y concretado ese modelo alternativo como "***Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela***". Me voy a referir, de forma sintética, a sus principales rasgos. Este modelo didáctico de carácter alternativo se propone como finalidad educativa el "*enriquecimiento del conocimiento de los alumnos*" en una dirección que

conduzca hacia una visión más compleja y crítica de la realidad, que sirva de fundamento para una participación responsable en la misma. Se adopta en él una visión relativa, evolutiva e integradora del conocimiento, de forma que en la determinación del conocimiento escolar constituye un referente importante el conocimiento disciplinar, pero también son referentes importantes el conocimiento cotidiano, la problemática social y ambiental y el conocimiento que en el IRES se denomina "*metadisciplinar*" (es decir, grandes conceptos, procedimientos y valores que constituyen una cosmovisión deseable). Este conocimiento escolar integrado puede ir adoptando significados cada vez más complejos, desde los que estarían más próximos a los sistemas de ideas de los alumnos hasta los que se consideran como meta deseable para ser alcanzada mediante los procesos de enseñanza; esa trayectoria desde formulaciones más sencillas del conocimiento escolar hasta formulaciones más complejas es considerada como una "*hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento*" (Grupo Investigación en la Escuela, 1991) y se halla orientada, en todo caso, por el conocimiento metadisciplinar. Las ideas o concepciones de los alumnos -y no sólo sus intereses- constituyen, así, una referencia ineludible, afectando tanto a los contenidos escolares contemplados como al proceso de construcción de los mismos.

En este modelo, la metodología didáctica se concibe como un proceso (no espontáneo) de "*investigación escolar*" desarrollado por parte del alumno con la ayuda del profesor, lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la "*construcción*" del conocimiento escolar propuesto; así, a partir del planteamiento de "*problemas*" (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que, a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas. El proceso de construcción del conocimiento es recursivo, pudiéndose realizar el tratamiento de una determinada temática en distintas ocasiones con diferentes niveles de complejidad, favoreciéndose, asimismo, el tratamiento complementario de distintos aspectos de un mismo tema o asunto

dentro de un proyecto curricular. La evaluación se concibe como un proceso de investigación que intenta dar cuenta, permanentemente, del estado de evolución de las concepciones o ideas de los alumnos, de la actuación profesional del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo.

EL APRENDIZAJE

Definición de aprendizaje.

El aprendizaje es una experiencia humana tan común que poca gente reflexiona sobre lo que quiere decir exactamente que algo se ha aprendido. No existe una definición universalmente aceptada de aprendizaje; sin embargo, muchos aspectos críticos del concepto están capacitados en la siguiente formulación.

El aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de la conducta que comprende estímulos y/o respuestas específicos y que resulta de la experiencia previa con estímulos y respuestas similares.

Siempre que vemos evidencia de aprendizaje vemos el surgimiento de un cambio en la conducta: la ejecución de una nueva respuesta o la supresión de una respuesta que ha ocurrido previamente. Tales cambios en la conducta son la única forma de distinguir si el aprendizaje ha tenido lugar o no; empero, la definición procedente atribuye el aprendizaje a un cambio en los mecanismos de la conducta, no a un cambio en la conducta directamente.

La mayoría de los investigadores se conforman con estudiar el aprendizaje en términos de los mecanismos conductuales o de los constructos teóricos. Estos últimos constituyen una maquinaria conceptual o hipotética que se supone sea responsable de la conducta.

La razón principal es que a la conducta la determinan muchos factores además del aprendizaje.

Se identifica el aprendizaje como un cambio en los mecanismos de la conducta para hacer énfasis en la distinción entre aprendizaje y ejecución. La conducta de un organismo se utiliza para proporcionar evidencias de aprendizaje. No obstante, puesto que la ejecución la determinan muchos factores además del aprendizaje, el observador debe de ser muy cuidadoso al discernir si un aspecto particular de la ejecución refleja o no aprendizaje. A veces, la evidencia del aprendizaje no puede obtenerse hasta que se aplican los procedimientos especiales a prueba. Los niños, por ejemplo, aprenden mucho sobre el manejo del automóvil con sólo ver a otros en el acto de conducir. Pero su aprendizaje no se manifiesta sino hasta que se les permite ponerse al volante. En otros casos, un cambio en la conducta se observa fácilmente pero no puede atribuírselo al aprendizaje porque no tiene la duración suficiente o porque no resulta de la experiencia con los acontecimientos específicos del entorno.

En otros casos, puede ser difícil decidir qué constituye suficiente experiencia con acontecimientos del entorno para clasificar algo como un caso de aprendizaje. Por eso es difícil distinguir el aprendizaje de otros mecanismos conocidos que pueden producir cambios en la conducta.

El proceso más obvio de este tipo es la maduración. Un niño no puede alcanzar algo de un anaquel alto hasta que adquiere la suficiente estatura. Sin embargo, el cambio de la conducta en este caso no es el ejemplo de aprendizaje porque ocurre con el mero paso del tiempo. Al niño no se le tiene que enseñar a alcanzar los lugares altos al tiempo que crece.

En general, la distinción entre el aprendizaje y la maduración se basa en la importancia de las experiencias especiales en la producción del cambio en la conducta. Sin embargo, la distinción se torna borrosa en caso en que se ha descubierto que la estimulación del entorno es necesaria para que ocurran los

cambios de desarrollo que originalmente se pensaba que implicaban maduración independiente de la experiencia.

Los cambios evolutivos son similares al aprendizaje en el sentido de que se relacionan también con las influencias ambientales. Las características de los individuos que promueven su éxito reproductivo dependen del ambiente en que viven. Sin embargo los cambios evolutivos se dan solo a través de generaciones y se distinguen, por consiguiente, del aprendizaje.

La existencia del aprendizaje a menudo puede ser deducida por un cambio en el comportamiento. Pero no siempre. Hay una diferencia entre aprendizaje y ejecución. Aunque haya aprendido alguna cosa, puede ser que no se manifieste a través del comportamiento si no esta motivado o si no presta atención. La nota que obtenga un estudiante en el examen puede no reflejar adecuadamente lo que ha aprendido.

Muchas de las cosas que los seres humanos hacen, dentro y fuera de la sociedad, dependen del aprendizaje, los psicólogos han dedicado una atención considerable a dicho factor. Han descubierto que aprendemos de diferentes maneras. El tipo más simple de aprendizaje, la habituación, es el fenómeno por el cual <<nos acostumbramos a>> algo, y de esta manera mostramos que conocemos lo que es. El siguiente nivel de aprendizaje, en el cual formamos nuevas asociaciones entre un estímulo y una respuesta, es el llamado aprendizaje asociativo.

El *aprendizaje* es un cambio relativamente permanente en el comportamiento que refleja un aumento de los conocimientos, la inteligencia o las habilidades conseguidas a través de la experiencia, y que puede incluir el estudio, la observación o la práctica.

Tipos de aprendizaje.

Habituación. Aprendizaje asociativo un organismo establece una asociación entre dos sucesos. *Condicionamiento clásico* y el *condicionamiento operante.*

Cognitivo, centrado en los procesos del pensamiento que están inmersos en el aprendizaje.

Condicionamiento clásico se incluye el comportamiento *reflejo* (o voluntario), animal o la persona aprende a responder a algún *estímulo* previamente *neutro*. Cuando éste es asociado repetidamente con un *estímulo incondicionado*.

Condicionamiento operante. Existen dos tipos básicos de *reforzadores: positivos y negativos.* Los positivos son recompensas. Los negativos son estímulos desagradables que incrementan. Los *refuerzos primarios* satisfacen necesidades tales como la alimentación, la sed o el sexo. Los *refuerzos secundarios* son aprendidos, llegan a convertirse en refuerzo a través de su asociación con refuerzos primarios.

El *comportamiento supersticioso* tiene lugar cuando un organismo es reforzado accidentalmente. El *moldeamiento* las recompensas se dan a aquellos comportamientos que se acercan progresivamente al comportamiento deseado. La *generalización* se refiere a la acción de responder de manera parecida a estímulos similares. La *discriminación* se refiere a la acción de responder a un estìmulo concreto y no responder a otro similar (aunque no idéntico).

El *castigo* una conducta es seguida por un suceso desagradable. El propósito del castigo es reducir la respuesta.

Los psicólogos se han interesado recientemente por los aspectos cognitivos del aprendizaje. Dos tipos de aprendizaje cognitivo son el *aprendizaje latente* y *el aprendizaje por observación.* El latente no demostramos el aprendizaje hasta que estamos motivados. Por observación aprendemos observando e imitando el comportamiento de un modelo.

PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

El aprendizaje, factor decisivo en la educación.

La educación es un aprendizaje. Definición de aprendizaje se comprende que el proceso educativo, descartada la teoría naturalista del desarrollo espontáneo.

La educación es entendida paidocéntricamente y no magistrocéntricamente, es decir, es entendida más desde la perspectiva del niño que la del educador o maestro. En la instrucción, que no es toda la educación pero sí una parte de ella, se habla más de aprendizaje que de enseñanza, si ambos fenómenos se han considerado correlativos, exceptuando un exiguo número de teóricos que niegan la correlación basados en lo que no corresponde el aprendizaje a la enseñanza; ni siempre que se enseña se aprende, ni siempre que se ha aprendido es que se ha enseñado.

Dejando a un lado estas posiciones, sabemos que se ha cargado el acento sobre la enseñanza o sobre el aprendizaje, según se haya concebido la instrucción como una labor prioritaria del docente o del discente. Hoy se comparte más la idea de que la instrucción es más un proceso de aprendizaje, que de enseñanza. En este marco referencial, el aprendizaje llama más la atención de los teóricos, que el acto didáctico. Y aunque se denomine "didáctica" al conjunto de métodos que adiestran para enseñar, los tratados didácticos incluyen temas sobre aprendizaje. Enseñar por enseñar, sin buscar intencionalmente el aprendizaje del educando, sería un diletantismo y una exhibición absurda. En una palabra, es más interesante el estudio del aprendizaje que el estudio de la enseñanza; la mejor escuela no es la que más enseña, sino en la que más se aprende. La enseñanza acentúa la injerencia del docente; el aprendizaje, la del discente. La esuela no es un ateneo en donde se paseen los últimos modelos de la sabiduría: esto se reserva para los simposios y los congresos de los científicos, en os cuales no queda excluida el aprendizaje. La escuela es el taller en donde los noveles velan sus armas de estudio y se equipan con conocimientos autoadquiridos, porque cuanto se aprende es una autoadquisición. La escuela nueva, por consiguiente, enfatiza el proceso de aprendizaje en la educación.

La psicología del aprendizaje reestructura con nuevas investigaciones el fondo de su saber y ofrece al teórico de la educación material de reflexión para formularse nuevas hipótesis sobe el proceso educativo o para profundizar más en la entraña de lo que creyó ya concluso. Los teóricos de la educación anterior a las nuevas corrientes reflexiológicas conductistas, gestaltistas, psicoanalítica y dinámico-estructural no dispusieron del bagaje científico que hoy conoce el estudiante de los primeros cursos de ciencia de la educación. No conocieron a Kant, ni Herbart, ni Dilthey la contribución de la psicología del aprendizaje a la teoría de la educación. En la actualidad, la psicología del aprendizaje es estudio obligado tanto en las facultades de psicología como en las de ciencias de la educación; los primeros necesitan para conocer la evolución diacrónica de la conducta o par modificarla cuando se ha incurrido en error de respuesta; los segundos, para colaborar al recto planteamiento y manejo de la asimilación del medio circundante.

En la primera edad, la educación predispone para el aprendizaje dinámico mediante la adquisición de las *técnicas de base* (lectura, escritura, cálculo, comprensión y uso de lenguaje, que dotan al alumno de habilidades y automatismos indispensables, necesarios a lo largo de toda la vida. Según el nivel de los estudios, la escuela se esfuerza, si es consciente de su misión, por instrumentar metodológicamente al alumno, más que por aumentar el cúmulo de conocimientos estáticos, que se almacenan en la memoria, sin perspectiva ni sentido de futuro. El mejor profesor no es el que enseña mucho, sino el que capacita para aprender.

El desarrollo de la creatividad se revalorizó, cuando la teoría gestaltista del aprendizaje dedicó no pocos esfuerzos a dilucidar qué deba entenderse por pensamiento creador.

Una de las razones fundamentales de todo sistema educativo es la *dirección del aprendizaje,* por lo que podemos hablar de intencionalidad en el proceso escolar de aprendizaje que, como en las demás facetas de la educación,

facilitan el proceso o lo potencian. El sistema educativo se cree capaz de producir cambios en los educandos, principalmente en los procesos de socialización. Si la función del maestro es la de dominador del ambiente, que es quien educa, es natural que sea el aprendizaje un factor decisivo de la educación.

El aprendizaje condiciona tres estratos de la personalización: psicomotricidad, lenguaje y hábito de reflexión o pensamiento. La psicomotricidad, supuesta la maduración correspondiente, exige habilidades que se adquieren, es decir, se aprenden. Se aprende a andar, a patinar, a nadar, a coordinar oculomanualmente, a esquiar, a sincronizar los movimientos necesarios.

J. Dewey, en su obra *How we think* señala cinco etapas en el pensamiento humano:

"Primeramente se tropieza con una dificultad; segundo, se la localiza y precisa; tercero, inicio de posible solución; cuarto, desarrollo lógico de las consecuencias de este inicio; quinto, mediante ulterior observación y experimentación se llega a la aceptación o al repudio".

Estas son las cinco fases de las que Gagné se ha hecho portavoz en su obra, que Correll recoge también, y que Ibáñez-Martín ha subrayado como meta educativa. Correll concluye su breve paráfrasis a las cinco etapas de aprender a pensar.

En una palabra, el aprendizaje es menester para instruir, personalizar y socializar; o lo que es lo mismo, para educar. Se aprende a conducirse y a responder ante situaciones vitales; se aprende emocional, social, familiar y profesionalmente. Los estratos y aspectos del hombre afectados por el aprendizaje son todos, o casi todos, ya que aun los que suponen previa maduración biológica son perfeccionados por el aprendizaje, que se convierte en el instrumento más idóneo para colaborar a la realización del hombre. Apropiándonos de una celebre frase, podríamos decir que nada de lo humano es ajeno al aprendizaje y, por consiguiente, a la educación.

APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN

Tipos de aprendizaje.

Las definiciones sobre aprendizaje son diversas teorías psicológicas del proceso humano pero ciertas características. El aprendizaje es cambio de conducta permanente, resultado de la práctica, es un cambio de actitud, es una reacción a una situación dada, es una actividad mental por la que se adquieren hábitos, es una perspicacia es una modificación de personalidad.

Hilgard, historiador de las teorías: “es el proceso por el cual se origina o cambia la actitud mediante la reacción a una situación dada, siempre que las características del cambio en curso puedan ser explicadas con apoyo en tendencias reactivas innatas, en la maduración o por cambios temporales del organismo”

Nelly perspectiva escolar: “la actividad mental por medio de la cual el conocimiento y la habilidad, los hábitos, las actitudes e ideales son adquiridos, retenidos y utilizados, originando progresiva adaptación y modificación de la conducta”

Fernández Huerta: “modificación o cambio duradero de las potencias individuales manifiesto al crear, variar o extinguir respuestas o comportamientos”

El aprendizaje evolución y desarrollo en el sentido de que nuestros conocimientos y destrezas se integran lo largo.

El aprendizaje ha tenido cuatro enfoques principales, que ha originado otros tantos grupos de teorías: las asociativas, las cognitivas, las psicoanalíticas y la estructuralista, las teorías asociativas o asiosacionalista son aquellas que con el esquema del reflejo condicionado neurofisiológico de Pavlov explican el aprendizaje mediante la clásica formula S-R. Las principales teorías asociacionistas son las del conocimiento clásico.

Las teorías cognitivas son aquellas que, en lugar de elaborarse con el artifisionalismo a la aparatosidad del laboratorio experimental etológico, centraran su atención en lo mental lo cognitivo y cultural, renuncian a una visión elemental o molecular del aprendizaje para intentar una concepción moral u olistica; las principales son: la de Tolman o teoría del aprendizaje significativo que introduce en el aprendizaje significativo, que introduce en el aprendizaje de existencia de variables independientes.

Las teorías psicoanalíticas interpretan el proceso de aprendizaje de acuerdo con sus doctrinas de acuerdo con sus doctrinas sobre el inconciente, las instancias de la personalidad. Los mecanismos de defensa y los principales del placer y la realidad. freíd, fundador de la psicología dinámica no ideo expresamente una teoría del aprendizaje.

Entre las teorías estructuralistas, además de la gestaltista esta la de J Piaget típica por sus nociones de funciones invariantes y estructuras, las cuales nos brindan requisitos para comprender la explicación del aprendizaje.

La constatación del cambio e las estructuras mentales le permitió establecer una serie de periodos y etapas a recorrer por el hombre en evolución, muy vinculadas con la asimilación ambiental propia del aprendizaje.

PAVLOV

Con espíritu a la vez esperanzado y humilde, Pavlov procuró generalizar sus conclusiones, al hombre. Consideraba que los hábitos adquiridos por medio de la capacitación y la educación sólo eran largas condenas de reflejos condicionados. Esas asociaciones, una vez aprendidas, podían ser provocadas automáticamente mediante ECs adecuados, incluso con nuestra voluntad. Considérense, por ejemplo, las grandes dificultades con quienes tropiezan con quienes tratan de librarse de movimientos inútiles durante la práctica de esqui, gimnasia u otras acciones complejas que exigen habilidad.

Pavlov aplico sus teorías a la conducta anormal, así como a la teoría de la educación. Considero que las neurosis y las psicosis diferían entre si sólo por la cantidad de corteza cerebral perturbada. A su juicio, la neurosis resultaba de perturbaciones funcionales. Por ejemplo, los traumas eran consecuencias de la exposición del sujeto a estímulos muy fuertes que sobrecargaban el sistema nervioso y determinaban la irradiación de la excitación o de la inhibición o zonas de la corteza responsables de la conducta normal. Ello determina que la ansiedad era subsitadad por una gama demasiada amplia de ECs, tal como una experiencia mala con un perro provoca un temor patológico (fobia) a todos los perros.

Pavlov un fisiólogo, y por ello al buscar explicaciones para los fenómenos del condicionamiento apeló con frecuencia a la “actividad nerviosa superior” con la cual se refería a los procesos fisiológicos dentro de la corteza cerebral había sido removida, convenció a pavlov de que los reflejos condicionados no podían formarse a ausencia de ella.

Pavlov fue una figura central en el desarrollo del conductivismo estadunidense; conductista como John Watson (1916) se inspiraron en su trabajo y utilizaron el reflejo condicionado como la primera piedra para erigir su reconstrucción teórica de la conducta. En Rusia, Pavlov era un gigante intelectual, importante y poderoso, que durante toda su larga y fructífera vida ejerció un fuerte influjo en el desarrollo de la psicología y la fisiología. Muchas de las investigaciones originadas en el trabajo de Pavlov se ocuparon de la simple extensión del paradigma del adicionamiento a nuevas respuestas, nuevos tipos de estímulo, nuevas especies de animales. Con un poco de ingenio, un psicólogo puede pensar literalmente en miles de pequeños problemas de investigación, el resultado de todos los cuales es posible que se compile en alguna enciclopedia que abarque todo lo que se conoce acerca del condicionamiento o el aprendizaje de una u otra especie de organismo.

Tolman argumentaba que la conducta se describe mejor en términos de acciones con un propósito y una meta.

EXPECTANCIAS Y MAPAS COGNOSCITIVOS

La idea básica de Tolman es que los organismos adquieren conocimientos acerca de su medio ambiente de dónde están localizadas en las metas importantes y de la forma de ir de un lugar a otro. La unidad de conocimiento es la relación entre dos o más eventos de estímulo (como en el condicionamiento pavloviano), o entre un estímulo que sigue a la respuesta.

En la teoría de Tolman, la premisa básica del aprendizaje es que el conocimiento se adquiere como simple resultado de la exposición y la atención del animal a los eventos ambientales. No es necesaria ninguna recompensa, tan sólo la contigüidad de los eventos experimentados. Tolman suponía que una expectancia se fortalece cada vez que los eventos objetivos se presentan en secuencia; de modo similar, se debilita cuando ocurren pero no van seguidos de este último debilitamiento, o pérdida de una expectancia específica, es la versión de Tolman del proceso de extinción.

Una diferencia importante entre los teóricos de estímulo-respuesta y los cognoscitivistas se encuentran en las unidades que se pueden asociarse: los teóricos E R creían que todo el aprendizaje (al menos a todo aquel que podía relevarse) era descifrable como la vinculación de respuesta con estímulos, mientras que los teóricos cognoscitivistas como Tolman argumentaban a favor de las asociaciones directas entre los elementos sensoriales unidades E-E en la memoria. Los casos de prueba en apariencia simples; por ejemplo, el aprendizaje de las asociaciones de estímulo papalabra-palabra por parte de seres humanos, se descartaron como irrelevantes, en la creencia de que las personas responderían implícitamente a (o nombrarían) los estímulos, de modo que éstos se asociarían indirectamente mediante las respuestas. por tales razones, se creía que la cuestión del condicionamiento sensorial se decidiría

con mayor seguridad en experimentos con animales inferiores. Así se idearon los experimentos de precondicionamiento sensorial.

Las teorías de estímulo-respuesta implican que el organismo, incitado alo largo de un camino por estímulos internos y externos, aprende la secuencia de movimientos correctos que pueden provocarse en condiciones apropiadas de impulsos y estimulación ambiental. De acuerdo con la teoría tradicional en el momento de la selección de la respuesta el organismo no tiene ninguna representación de la meta: todo lo que “sabe”, según una interpretación estrictamente watsoniana, es que ciertas respuestas disponen de fuerzas particulares en determinadas situaciones. Las condiciones de reforzamiento no están representadas en el conocimiento que el sujeto posee acerca de la situación; más bien se refleja en las fuerzas relativas de conexiones particulares.

La posibilidad que Tolman propone es que los organismos aprenden metas (“recompensadas “) de modo que llegan a conocer que estímulos seguirán a combinaciones particulares. Así, la formulación de Tolman atribuye al sujeto una representación interna de la meta o del siguiente estímulo en la secuencia.

PIAGET

Para Piaget el aspecto más importante de la psicología reside en la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la inteligencia. No es que Piaget no acepte que los aspectos emocionales y sociales sean relevantes, sino que para él la construcción del pensamiento ocupa el lugar más importante.

La originalidad de la psicología genética radica en estudiar cómo se realiza este funcionamiento (el desarrollo de las estructuras mentales) como podemos proporcionarlo y, en cierto sentido estimularlo.

La adaptación, formada por dos movimientos: el de estimulación y el de acomodación. Es muy importante entender bien estos movimientos, pues desempeñan un papel primordial en su aplicación al estudio del aprendizaje.

El ser humano ha encontrado medios para adaptarse. Mediante su inteligencia ha inventado instrumentos que van desde lo más sencillo, hasta los aviones y los cohetes para llegar a la luna,.

El ser humano ha desarrollado su inteligencia al desarrollar sus estructuras mentales con el fin de adaptarse mejor a la realidad.

la asimilación es el resultado de incorporar el medio al organismo y de las luchas o cambios que el individuo tiene que hacer sobre el medio para poder incorporarlo.

Con la lectura sucede lo mismo. El niño tiene que leer primero cosas sencillas con una trama fácil. A medida que crezca, su intelecto podrá entender cuentos más complicados. El hombre culto podrá leer artículos o libros llenos de dificultades o abstracciones, pero ya puede asimilarlos.

Estos movimientos de asimilación y acomodación se pueden repetir y de hecho se repiten constantemente. Facilitar la adaptación.

Dijimos que el ser humano desde recién nacido tiene percepciones, es decir que las sensaciones que están en la base de la percepción permiten que algo llegue a nuestra mente en forma significativa. Las percepciones son simples o complejas según las sensaciones que intervienen en ellas.

Piaget nos da un ejemplo de imitación diferida: una niña ve a su hermanito haciendo un berrinche, tirado en el suelo y pateando. Al día siguiente la niña, sin motivo, se tira al suelo y hace exactamente la misma escena que el hermano el día anterior. Está imitando el evento “berrinche” sólo en las acciones externas, ya que la niña no está enojada y no utiliza el evento de la misma manera que el hermano.

Para cerrar esta parte, referida a los estudios del desarrollo, queremos señalar que el desarrollo intelectual puede describirse como un camino progresivo en busca de una mayor dependencia, cada vez mayor, respecto de la realidad inmediata. Conforme se va produciendo el desarrollo, el sujeto va interiorizando más y más la realidad, consiguiendo así independizarse de las relaciones facticas y logrando subordinar los datos fácticos a modelos de relación que ha construido en la mente.

CLASIFICACIÓN DE JEAN PIAGET

Periodo sensorio -motriz

(del nacimiento a los 2 años)

 Mecanismos, reflejos congénitos (o a 1 mes) se caracteriza por la falta de coordinación de movimientos, por egocentrismo y por la aparición de rflejos congénitos (succión, presión y llorar)

 De las reacciones circulares primarias (1-4 meses) aparecen los primeros hábitos y surgen modelos de conducta. Los nuevos descubrimientos por experimentación (1 a ½ años) aparece la tendencia hacia la finalidad concreta y es capaz de utilizar varios medios para alcanzar lo deseado.

 Reacciones circulares secundarias (4 a 8 meses) nace el comportamiento cuando la conducta aparece por azar y produce satisfacción en el niño este tiende a reproducirlos nuevamente.

 Periodo de la coordinación de los esquemas de conducta previa (8 a 12 meses) el niño coordina los modelos de conducta adquiridos y comienza la exploración del medio.

 Periodo de nuevas representaciones mentales (11/2 a 2 años) el niño es capaz de inventar nuevos medios de experimentación y se inicia la representación simbólica.

PERIODO PREOPERACIONAL

(De los 2 años a los 7 años)

 Periodo preconceptual (2 a 4 años) se producen los primeros intentos de conceptualiación (símbolos). El periodo egocéntrico del niño en este periodo se manifiesta en el animismo, artificialismo, etc.

 Periodo intuitivo (4 a 7 años) surge el razonamiento prelogico guiado por apariencias perceptivas y sucesivamente progresa en la interiorización simbólica.

PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS

(de los 7 años a los 11 años)

Este periodo se caracteriza por la lógica y la reversibilidad de su pensamiento, la objetividad y la capacidad de relacionar en concreto la parte y el todo.

PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES

(De loa 11 años en adelante)

El pensamiento es abstracto, hipotético, deductivo y se produce la inserción en la sociedad adulta.

e. MATERIALES Y MÉTODOS

MÉTODOS:

CIENTÍFICO

Este método sirvió para explicar científicamente las dos variables fundamentales como son: didáctica parvularia y aprendizaje; además estuvo presente en todo el proceso de la investigación y permitió realizar un análisis del problema y plantear el objetivo general y específico; así como la recolección, organización análisis e interpretación de los resultados del trabajo de campo.

INDUCTIVO

En la presente investigación, el método Inductivo permitió la delimitación del problema, planteamiento de soluciones, es decir para generalizar todos aquellos conocimientos particulares

DEDUCTIVO

El método Deductivo fue de gran utilidad; ya que, partiendo de una generalidad se pudo determinar factores particulares del problema planteado, a través de la elaboración y aplicación de las técnicas e instrumentos, tomando como base de los elementos teóricos – conceptuales del Marco Teórico

DESCRIPTIVO

Es aquel que permitió conocer de cerca la realidad del hecho investigado, así como la formulación de objetivos, la recolección de datos, como también posibilitó la interpretación y análisis racional y objetivo.

MODELO ESTADÍSTICO

Sirvió para organizar la información en cuadros y gráficos, a efectos de brindar la explicación correspondiente de los resultados obtenidos y de esta manera hacer el análisis e interpretación correspondiente.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas aplicadas en esta investigación fueron:

LA ENCUESTA, misma que se aplicó a las maestras de los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela General Básica “Selva Alegre”.

TEST DE APRENDIZAJE. Se lo aplicó a los niños y niñas de Primer Año de de Educación Básica de la Escuela General Básica “Selva Alegre”.

POBLACIÓN

ECUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE"				
PARALELOS	**Niños**	**Niñas**	**Total**	**Mestras**
"A"	17	13	30	1
"B"	14	16	30	1
TOTA	**31**	**29**	**60**	**2**

Fuente: Registros de matrícula de la Escuela Selva Alegre
Investigadora: Mariana de Jesús Cango Castillo

Por el tamaño de la población se trabajó con todo el universo por lo que no fue necesario extraer una muestra.

f. RESULTADOS

RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LAS MAESTRAS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA“ SELVA ALEGRE”, PARA CONOCER SOBRE LA DIDÁCTICA PARVULARIA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS.

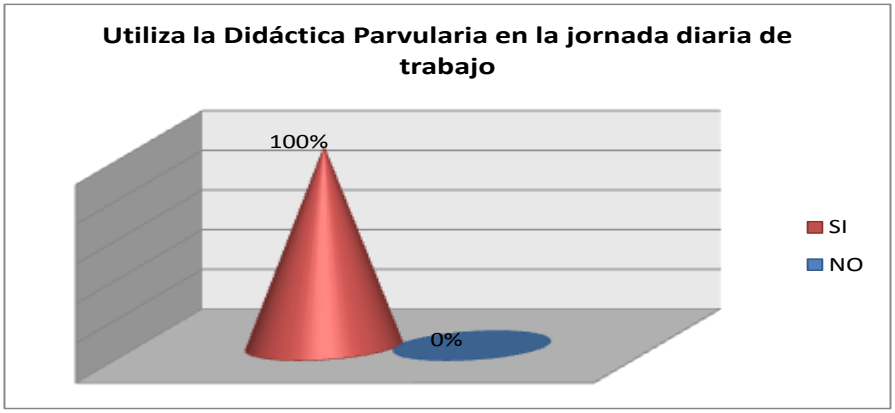
1-¿Utiliza la Didactica Parvularia en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas?

CUADRO N°1

INDICADORES	f	%
SI	2	100%
NO	0	0%
TOTAL	**2**	**100%**

Fuente: Encuestas a Maestras de Primer Año de Educación Básica de la escuela “Selva Alegre”
Investigadora: Mariana de Jesús Cango Csstillo

GRÁFICO N° 1



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

El 100% de las maestras encuestadas manifiestan que sí utilizan la Didáctica parvularia en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas.

La Didáctica Infantil es el conjunto de métodos y técnicas que direccionan el proceso de enseñanza aprendizaje para garantizar la educación.

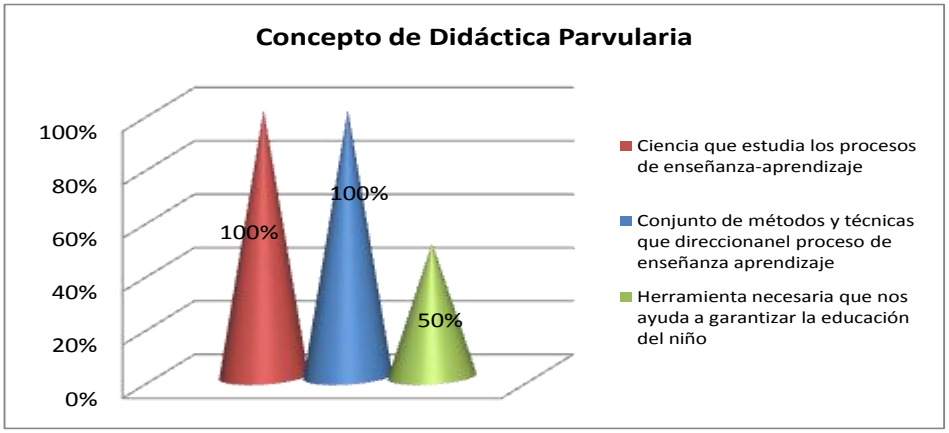
2-¿Qué es para usted la Didáctica Parvularia?

CUADRO N° 2

INDICADORES	f	%
Es la ciencia que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje	2	100%
Es el conjunto de métodos y técnicas que direccionanel proceso de enseñanza aprendizaje	2	100%
Es una herramienta necesaria que nos ayuda a garantizar la educación del niño	1	50%

Fuente: Encuestas a Maestras de Primer Año de Educación Básica de la escuela "Selva Alegre"
Investigadora: Mariana de Jesús Cango Csstillo

GRÁFICO N° 2



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

El 100% de las maestras encuestadas consideran que La Didáctica Parvularia es la ciencia que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje; y que es el conjunto de métodos y técnicas que direccionan el proceso de enseñanza aprendizaje; y, el 50% que es una herramienta necesaria que nos ayuda a garantizar la educación del niño.

En el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas es indispensable la utilización de la Didácttica Parvularia por parte de los maestros ya que "Favorece una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas"

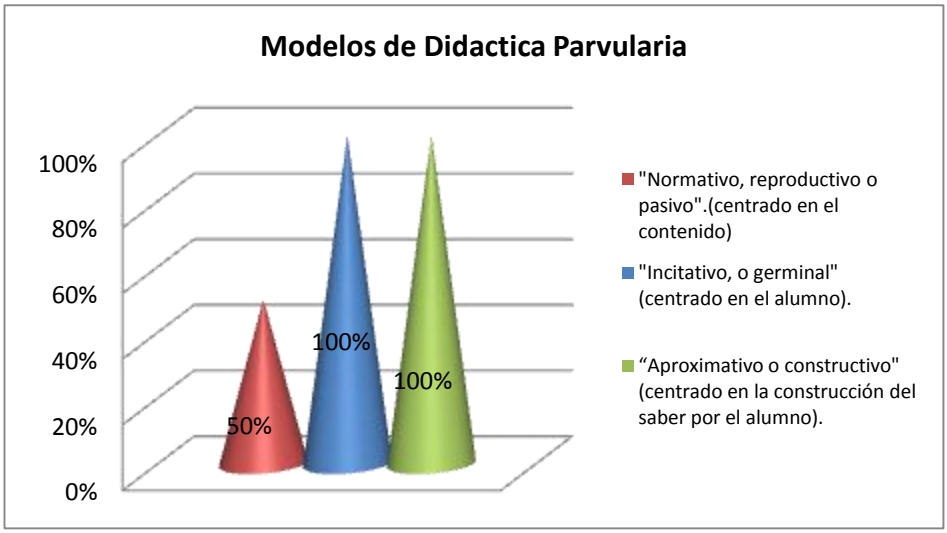
3.- ¿ Qué Modelo de Didáctica Parvularia aplica con los niños y niñas?,

CUADRO N° 3

INDICADORES	f	%
"Normativo, reproductivo o pasivo".(centrado en el contenido)	1	50%
"Incitativo, o germinal" (centrado en el alumno).	2	100%
“Aproximativo o constructivo" (centrado en la construcción del saber por el alumno).	2	100%

Fuente: Encuestas a Maestras de Primer Año de Educación Básica de la escuela “Selva Alegre”
Investigadora: Mariana de Jesús Cango Castillo

GRÁFICO N°3



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 100% de las maestras encuestadas manifiestan que los Modelo de Didáctica Parvularia aplican con los niños y niñas son: "Incitativo, o germinal" (centrado en el alumno). Y “Aproximativo o constructivo"(centrado en la construcción del saber por el alumno) y el 50% E "Normativo, reproductivo o pasivo".(centrado en el contenido)

El modelo llamado "incitativo, o germinal" (centrado en el alumno). El maestro escucha al alumno, sucinta su curiosidad, le ayuda a utilizar fuentes de información, responde a sus demandas, busca una mejor motivación (medios centros de interés de Decroly, cálculo vivo de Freinet)

El alumno busca, organiza, luego estudia, aprende (a menudo de manera próxima a lo que es la enseñanza programada). El saber está ligado a las necesidades de la vida, del entorno (la estuctura propia de ese saber pasa a un segundo plano).

El modelo llamado "aproximativo o constructivo" (centrado en la construcción del saber por el alumno). Se propone partir de modelos, de concepciones existentes en el alumno y ponerlas a prueba para mejorarlas, modificarlas, o construir nuevas. El maestro propone y organiza una serie de situaciones con distintos obstáculos (variables didácticas dentro de estas situaciones), organiza las diferentes fases (acción, formulación, validación, institucionalización), organiza la comunicación de la clase, propone en el momento adecuado los elementos convencionales del saber (notaciones, terminología). El alumno ensaya, busca, propone soluciones, las confronta con las de sus compañeros, las defiende o las discute. El saber es considerado en lógica propia.

El modelo llamado "normativo, reproductivo o pasivo" (centradoen el contenido). La enseñanza consiste en transmitir un saber a los alumnos. La pedagogía es entonces el arte de comunicar, de "hacer pasar un saber". El

maestro muestra las nociones, las introduce, provee los ejemplos. El alumno, en primer lugar, aprende, escucha, debe estar atento; luego imita, se entrena, se ejercita y al final, aplica. El saber ya está acabado, ya esta construido.

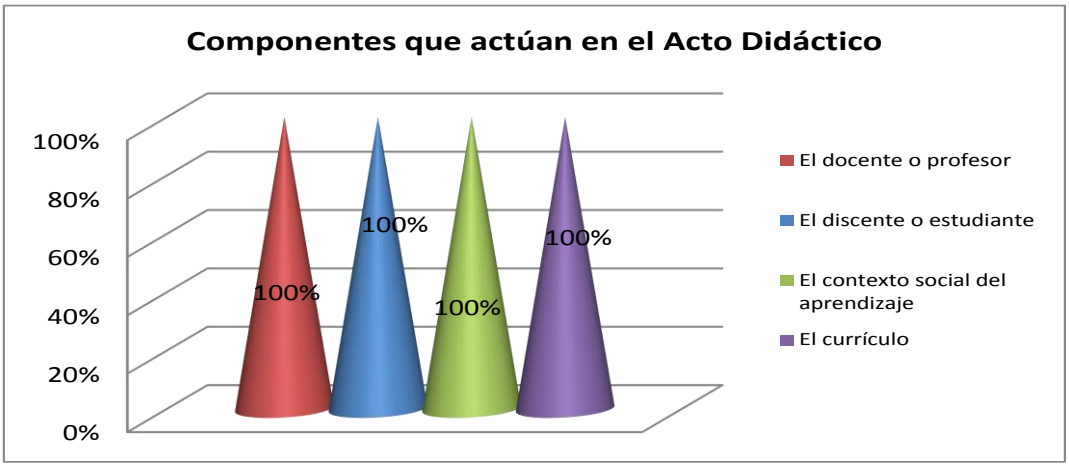
4.- Seleccione los componentes que actúan en el Acto Didáctico

CUADRO N° 4

INDICADORES	f	%
El docente o profesor	2	0%
El discente o estudiante	2	100%
El contexto social del aprendizaje	2	100%
El currículo	2	100%

Fuente: Encuestas a Maestras de Primer Año de Educación Básica de la escuela "Selva Alegre"
Investigadora: Mariana de Jesús Cango Castillo

GRÁFICO N°4



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 100% de maestras encuestadas seleccionan al docente o profesor, al discente o estudiante, al contexo social del aprendizaje y al currículo como componentes que actúan en el Acto Didáctico.

El rol específico del docente o profesor de párvulos es ayudar a los niños de 0 a 6 años a desarrollarse en forma integral, teniendo la gran responsabilidad de que este los niños se sientan seguros, no sufran trastornos de ningún tipo (emocionales, físicos, de aprendizaje, entre otros), evolucionen normalmente de acuerdo a sus respectivas edades y, además, debe seleccionar y graduar los estímulos adecuados para él, debe tener buena disposición para trabajar con niños pequeños, ser capaz de asumir roles de planificador, realizador y evaluador del currículo del niño y su entorno.

El discente o estudiante es el alumno que recibiendo la orientación del maestro, construye o forma su propio conocimiento, es decir el alumno aprende a aprender.

El contexto social del aprendizaje de niño se inicia desde que éste tiene el primer contacto con el mundo exterior; es decir, desde que sale del vientre materno. Aquí se inicia su relación con el contexto y sus situaciones. A partir de este momento el espacio que lo rodea y el tiempo que define el ritmo de cada situación donde el niño se va a involucrar empieza a ejercer una influencia determinante en su conducta social y en cómo aprenderá la información propia de su cultura y de la historia de su pueblo.

Currículo escolar abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender. Los elementos del currículo según la LOGSE son los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación.

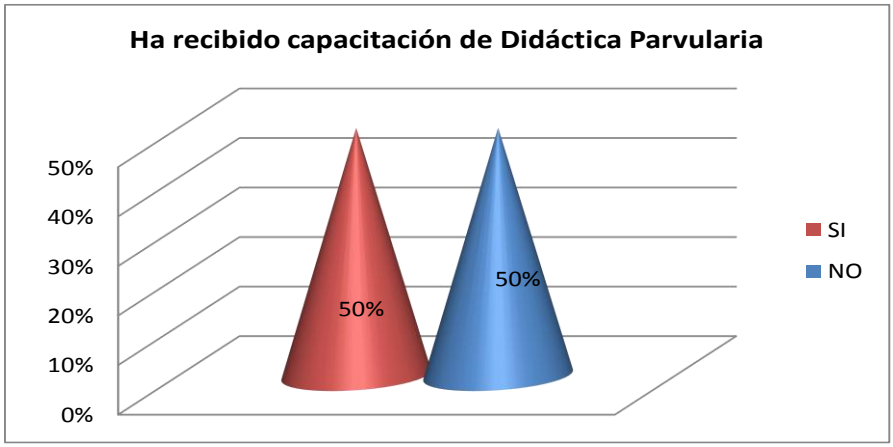
5.-¿Ha recibido capacitación de Didactica Parvularia?

CUADRO N° 5

INDICADORES	f	%
SI	1	50%
NO	1	50%
TOTAL	2	100%

Fuente: Encuestas a Maestras de Primer Año de Educación Básica de la escuela "Selva Alegre"
Investigadora: Mariana de Jesús Cango Castillo

GRÁFICO N°5



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 50% de maestras encuestadas manifiestan que sí han recibido capacitación de Didáctica Parvularia y el 50% no.

La capacitación docente se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores con el conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades necesarias para cumplir sus labores eficazmente en la sala de clases, escuela y comunidad escolar.

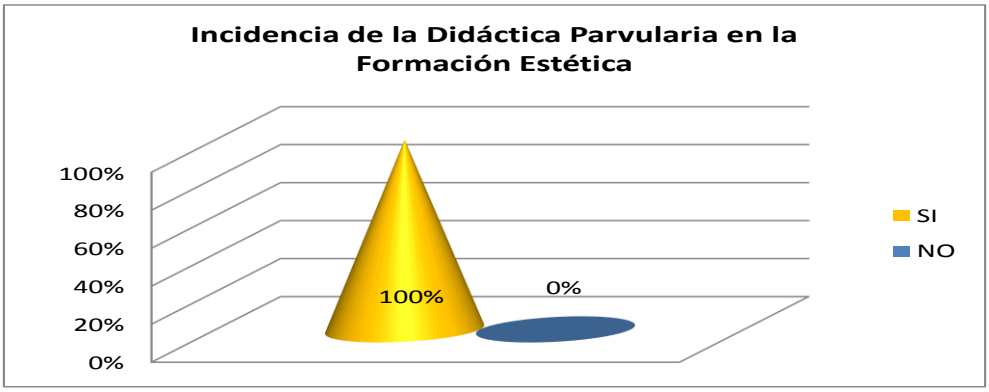
6.-¿Considera que la Didactica Parvularia incide en el aprendizaje de los niños y niñas?

CUADRO N°6

INDICADORES	f	%
SI	2	100%
NO	0	0%
TOTAL	**2**	**100%**

Fuente: Encuestas a Maestras de Primer Año de Educación Básica de la escuela "Selva Alegre"
Investigadora: Mariana de Jesús Cango Castillo

GRÁFICO N° 6



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 100% de maestras encuestadas consideran que la Didáctica Parvularia incide en la Formación Estética de los niños y niñas.

La Didáctica Parvularia ayuda a la Formación Estética en los niños y niñas desarrollando la capacidad de expresar, percibir, comprender, sentir y disfrutar la belleza artística y los ideales y sentimientos que se manifiestan por medio del arte en diversas formas. Este debe constituir uno de los principales objetivos del trabajo educativo en las universidades, a fin de dotar a los futuros profesionales no sólo de una alta cultura científica, sino también estética.

RESULTADOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER AÑO PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE", DE LA PARROQUIA SAN SEBASTIÁN DEL COCA, DEL CANTÓN JOYA DE LOS SACHAS, PROVINCIA DE ORELLANA, PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE.

TEST DE APRENDIZAJE

CUADRO Nº7

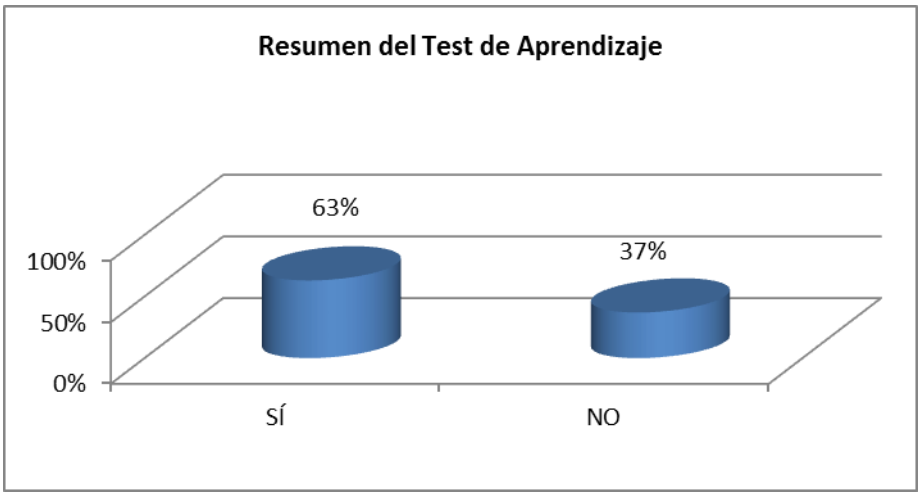
	TEST DE APRENDIZAJE	**SI**		**NO**	
Nº	**ALTERNATIVAS**	**f**	**%**	**f**	**%**
1	Comprende inmediatamente los nuevos conocimientos	33	58%	24	42%
2	Domina sus manos en las actividades de motricidad fina	37	65%	20	35%
3	Demuestra sus aprendizajes ayudando a los demás	26	46%	31	54%
4	Relaciona sus aprendizajes con acciones del entorno natural	32	56%	25	44%
5	Repite con normalidad los aprendizajes adquiridos	31	54%	26	46%
6	Requiere de insinuación para ejecutar sus tareas	13	23%	44	77%
7	Es autónomo en la realización de sus tareas	43	75%	14	25%
8	Capta de manera inmediata las orientaciones de sus maestros	32	56%	25	44%
9	Posee una buena capacidad cognitiva al captar las orientaciones de sus docentes	31	54%	26	46%
10	Realiza adecuadamente las actividades de motricidad fina	46	81%	11	19%

11	Repite de manera ordenada las actividades corporales realizada con su maestra	48	84%	9	16%
12	Capta inmediatamente las canciones enseñadas por su maestra	42	74%	15	26%
13	Cumple órdenes dadas por su maestra para realizar un ejercicio de motricidad fina	46	81%	11	19%
14	Expresa aprendizajes o vivencias traídos de su hogar	35	61%	22	39%
15	Demuestra un autoestima elevado cuando repite los aprendizajes adquiridos	43	75%	14	25%
PROMEDIO			**63%**		**37%**

Fuente: Ficha de observación para Primer Año de Educación Básica de la escuela "Selva Alegre"
Investigadora: Mariana de Jesús Cango Castillo

.

GRÁFICO Nº 7



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Con los resultados del test de aprendizaje se puede determinar, que el 63% de los niños y niñas Si poseen un adecuado desempeño en la asimilación de

los nuevos conocimientos y capacidad cognitiva para llegar a los aprendizajes y el 37% no tienen un adecuado desenvolvimiento.

Estos aspectos son importantes, porque debemos darnos cuenta que el aprendizaje en edad temprana promoverá el desarrollo del niño(a), incitando su formación motora, social e intelectual. El niño es el protagonista de su propio aprendizaje, el papel del adulto consiste en ofrecerle las pautas y materiales necesarios para que pueda escribir su propio guión. Esto se consigue por medio de propuestas, no de imposiciones. Si el adulto intenta satisfacer las necesidades de los niños antes de que éstas aparezcan, el niño se convertirá en un receptor pasivo, sin posibilidad de experimentar. Si, por el contrario, el adulto no atiende las necesidades que se le solicitan, corre el riesgo de propiciar cansancio y desmotivación hacia nuevos aprendizajes. Es importante la aplicabilidad de una serie de técnicas, metodologías y actividades prácticas que permita desarrollar su capacidad intelectual en procura de mejorar sus aprendizajes.

g. DISCUSIÓN

Para cumplir con el primer objetivo específico que tuvo como finalidad: Identificar el modelo de Didáctica Parvularia que utlizan las maestras en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela General Básica “Selva Alegre”, del Cantón Joya de los Sachas, Provincia de Orellana Periodo 2013-2014, se aplicó una encuesta a las maestras, tomando como referencia la pregunta.Nº1¿Planifica las actividades relacionadas con la Didáctica Parvularia para la jornada de trabajo?, en la cual las docentes encuestadas manifiestan que sí planifican las actividades relacionadas con la Didáctica Parvularia para la jornada de trabajo en un 57% por bloques, el 29% las realiza semanalmente y el 14% de forma quincenal, se tomó además como referencia, se tomó además la pregunta Nº 6.¿Desarrollan técnicas de aprendizaje para que asimilen los nuevos conocimientos los niños y niñas?, el 57% de los encuestados Casi Siempre desarrollan técnicas de Aprendizaje para que asimilen los nuevos conocimientos los niños y niñas, el 29% expresan que Siempre y el 14% de los encuestados a veces desarrollan Técnicas de Aprendizaje., y por último se tomó como referencia la pregunta Nº 8¿Ejecuta los procesos didácticos y metodológicos establecidos por el Ministerio de Educación en la enseñanza aprendizaje? En la que las maestras da a conocer que el 86% de las maestras encuestadas manifiestan que casi siempre ejecutan los procesos didácticos y metodológicos establecidos por el Ministerio de Educación, y el 14% manifiestan que a veces.

h. CONCLUSIONES

- Las docentes encuestadas manifiestan que planifica las actividades relacionadas con la Didáctica Parvularia para la jornada de trabajo en un 57% por bloques, el 29% las realiza semanalmente y el 14% de forma quincenal; Además en un 57% de los encuestados Casi Siempre desarrollan técnicas de Aprendizaje para que asimilen los nuevos conocimientos los niños y niñas, el 29% expresan que Siempre y el 14% de los encuestados a veces desarrollan Técnicas de Aprendizaje.

- Las Actividades Recreativas que realiza con los niños(as) relacionan con el aprendizaje en un 72% a veces, el 14% casi siempre y en un mismo porcentaje nunca. El 86% de las maestras encuestadas expresa que siempre participan con emotividad y alegría en las actividades de Recreación Infantil y el 14% de las maestras encuestadas aducen que casi siempre sus niños y niñas participan con emotividad en actividades de recreación infantil.

- El 63% de los niños y niñas Si poseen un adecuado desempeño en la asimilación de los nuevos conocimientos y capacidad cognitiva para llegar a los aprendizajes y el 37% No tienen un adecuado desenvolvimiento.

i. RECOMENDACIONES

- A las maestras que planifiquen actividades relacionadas a la Didáctica Parvularia, a través de técnicas, estrategias, y métodos que permitan el Aprendizaje de los niños y niñas.

- A las maestras que desarrollen con los niños y niñas juegos organizados aplicables dentro y fuera del aula con la finalidad de mantener una adecuada recreación que conlleve a la integración y desarrollo social, aspecto fundamental para mejorar el desarrollo cognitivo de los niños.

- A los directivos que les brinden talleres de capacitación sobre técnicas, metodologías, materiales, que permitan mejorar la capacidad cognitiva de los niños y niñas en procura de ir progresivamente mejorando sus aprendizajes.

j. **BIBLIOGRAFÍA**

AUDIGIER, F. Pensar la geografia escolar. Un repte per a la didàctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 1992, nº 21, p. 15-33.

AZCÁRATE, P. Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 1999, nº 276, p. 72-78.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. *La reproduction*. París: Minuit, 1970 (Trad. cast. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977).

CAPEL, H. García Pérez, Francisco. *El medio urbano en la educación secundaria obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis Doctoral dirigida por los Drs. Rafael Porlán Ariza y José Manuel Souto González. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 1999. 2 vols. 1.121] 779 págs. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796], 2000, nº 194, 8 de enero del 2000.

CASTÁN, G.; CUESTA FERNÁNDEZ, R. y FÉRNÁNDEZ CUADRADO, M. Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias Sociales. Balance provisional de cinco años (1990-1995). In Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Poyecto IRES (Coord.). *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. *Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*. Sevilla: Alfar, 1996, p. 151-175.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.

CUESTA FERNANDEZ, R. La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 1999, nº 3, p. 70-97.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. *Modelos Didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau, 1981.

GARCÍA PÉREZ, F.F. La didáctica como aplicación metodológica. *Con-Ciencia Social*, 1997, nº 1, p. 281-288.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. In GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992b, p. 63-77.

PORLÁN, R. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada, 1993.

RUIZ VARONA, J.M. *Teoría crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales. El subdesarrollo como problema social y contenido educativo*. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. A. Luis Gómez. Universidad de Oviedo: Departamento de Educación, 1997.

TRILLA, J. Tendencias educativas: Escuela tradicional. Pasado y presente. *Cuadernos de Pedagogía*, 1996, nº253, p. 14-19.

VARELA, J. (1995). El estatuto del saber pedagógico. In VV.AA. *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica). Vol. II. Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata, 1995, p. 61-69.

VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

k. ANEXOS

PROYECTO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA, CARRERAS EDUCATIVAS

CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA

LA DIDÁCTICA PARVULARIA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE", DE LA PARROQUIA SAN SEBASTIÁN DEL COCA, DEL CANTÓN JOYA DE LOS SACHAS, PROVINCIA DE ORELLANA, PERIODO 2013-2014

Proyecto de tesis previa a la obtención del Grado de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Psicología Infantil y Educación Parvularia

AUTORA

MARIANA DE JESÚS CANGO CASTILLO

LOJA – ECUADOR
2014

a. TEMA

LA DIDÁCTICA PARVULARIA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE", DE LA PARROQUIA SAN SEBASTIÁN DEL COCA, DEL CANTÓN JOYA DE LOS SACHAS, PROVINCIA DE ORELLANA, PERIODO 2013-2014

b. PROBLEMÁTICA

La relación entre Didáctica y Aprendizaje se clarifica cuando nos situamos en contextos concretos; cuando se estudia el fenómeno educativo en donde éste se desarrolla. Es esta realidad la que aconseja hablar de interdependencia, puesto que hay momentos en que la Didáctica obedece a exigencias organizativas y en otros casos sucede lo contrario.

Como bien afirma Ferrández (1990, 15) "la Didáctica monta su cuerpo científico para intervenir directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, previa planificación abierta a los cambios propios del desarrollo instructivo..

A través de una observación realizada Escuela General Básica “Rumiñahui” objeto de la presente investigación, en la que laboran en el Primer Año de Educación Básica 2 maestras y 52 niños y niñas matriculados; se pudo evidenciar algunas dificultades en la Formación Estética: para apreciar, comprender y crear la belleza en la realidad, por lo que se plantea el siguiente interrogante: **¿De qué manera La Didáctica Parvularia incide en el aprendizaje de los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela General Básica “Selva Alegre”, de la parroquia San Sebastián del Coca del cantón Joya de los Sachas, provincia de Orellana, periodo 2013-2014?**

c. JUSTIFICACIÓN

La investigación titulada: **LA DIDÁCTICA PARVULARIA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE", DE LA PARROQUIA SAN SEBASTIÁN DEL COCA, CANTON JOYA DE LOS SACHAS, PROVINCIA DE ORELLANA, PERIODO LECTIVO 2013-2014.** Tiene una profunda importancia, toda vez que La Didactica Pavularia, en la educacion de los niños es uno de los factores muy importantes para el aprendiaje en su formación.

Los beneficiarios directos de este trabajo son los niños y niñas de la Escuela "Selva Alegre", mismos que se constituyen en sujetos de investigación.

La investigación que se plantea, se considera que es factible de realizarse por cuanto la investigadora está preparada académicamente, toda vez que la formación recibida en la Carrera, ha sido de mucha utilidad y le brinda la solvencia y experiencia necesaria para el manejo de este tema, toda vez que, en cada módulo se realizaron investigaciones similares. Además, se cuenta con los recursos humanos, bibliográficos, económicos, la apertura de la institución educativa en donde se va realizar la investigación y lo más importante, el apoyo académico y docente de la Universidad Nacional de Loja, quienes con sus sabias orientaciones y experiencia profesional permitirán un buen desenvolvimiento investigativo y de esta manera, culminar con éxito el trabajo investigativo.

d. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Determinar la incidencia de la Didáctica Parvularia en el aprendizaje de los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela General Básica “Selva Alegre”, de la parroquia San Sebastián del Coca, del Cantón Joya de los Sachas, Provincia de Orellana, Periodo 2013-2014.

.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el modelo de Didáctica Parvularia que utlizan las maestras en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela General Básica “Selva Alegre”, del Cantón Joya de los Sachas, Provincia de Orellana Periodo 2013-2014.

- Determinar el Desarrollo el nivel de incidencia de la Didáctica Parvularia en el aprendizaje de niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela General Básica “Selva Alegre”, del Cantón Joya de los Sachas, Provincia de Orellana, Periodo 2013-2014.

e. MARCO TEÓRICO

DIDÁCTICA PARVULARIA

GENERALIDADES

Según Pérez Gómez. “La didactica es la ciencia y tecnología del sistema de comunicación intencional donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. La didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando”[1].

La Didáctica es definida por el Diccionario, como el arte de enseñar, algunos autores consideran la didáctica como la ciencia que trata la práctica docente, analizando la metodología de la enseñanza y no la metodología general educativa.

CONCEPTUALIZACIÓN DE DIDÁCTICA PARVULARIA

No hay un concepto único y una definición uniforme de la didáctica. Y no se debe sólo a su evolución, sino que más bien parece que cada concepto emana de una concepción del tipo de conocimiento sobre el que reflexiona. Una aproximación al concepto pueden facilitarnos las diversas definiciones de Didáctica, si las analizamos aplicando los criterios de definición de la ciencia: el objeto o ámbito de problemas que estudia, el carácter de ese conocimiento, que se espera que aporte, su finalidad, y la forma de elaborar sus saberes. Ello puede proporcionarnos una caracterización del tipo de conocimiento que

[1] http://cisnero.blogspot.com/2007/09/generalidades-sobre-didactica.html

constituye la Didáctica, Por ello vamos a analizar una algunas definiciones de los últimos años:

- "*Es la ciencia que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje en orden a la optimización de la formación intelectual".*(FERNÁNDEZ PÉREZ, 1977)

- *"Es una ciencia de la educación teórico normativa que busca la adquisición de hábitos intelectuales mediante la integración del aprendizaje de los bienes culturales".*(FERRÁNDEZ, 1984)

IMPORTANCIA DE LA DIDACTICA PARVULARIA

La importancia de las didácticas en los primeros años de vida, tiene como fin abordar una temática que hoy en día es muy importante para la educación actual y en especial para la Educación Parvularia, que es **"la importancia de las didácticas en los primeros años de vida".**

Para comenzar la temática planteada primero que todo cabe preguntarse, ¿Cuál es el fin de la educación Preescolar?, **"Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas"**. De acuerdo con lo

planteado anteriormente se podría pensar que en la actualidad en los jardines infantiles, los niños y niñas aprenden en un ambiente pleno y de bienestar, pero ¿Realmente existen aprendizajes significativos?, ¿Los métodos utilizados contribuyen a su desarrollo holístico, y aprendizajes relevantes?, la verdad es que en muchos centros educativos las técnicas de enseñanza se quedan en lo tradicional y no se emplean métodos considerados hoy en día como los más efectivos para la educación. Por consiguiente la disciplina que hoy en día es considerada fundamental, es la incorporación de la didáctica en el quehacer docente, pero para comprender mejor este planteamiento debemos definir primeramente, ¿Qué es la Didáctica? La didáctica es una disciplina que no puede ser considerada vana o sin sentido.

La didáctica es importante en la pedagogía y la educación porque permite llevar a cabo y con calidad la tarea docente, seleccionar y utilizar los materiales que facilitan el desarrollo de las competencias y los indicadores de logro, evita la rutina, posibilita la reflexión sobre los diferentes estrategias de aprendizaje.

- Evita las improvisaciones que provoca el trabajo desordenado y poco eficaz; se adhiere al actuar con seguridad sobre la base prevista y sobre las necesidades propias de cada grupo de alumnos.

- Facilita la organización de la práctica educativa para articular los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y con el compromiso adecuado para establecer explícitamente las intenciones de enseñanza-aprendizaje que va a desarrollar el docente en cada actividad y en el entorno educativo[2].

- Por otra parte posibilita planear de manera estructurada y desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje respondiendo a qué, quiénes, dónde, cómo y porqué orientar con arte el proceso de aprendizaje de los niños en la realidad cotidiana del aula. Por lo cual implica fundamentalmente unos pasos de previsión, selección y organización de todos los elementos que componen la situación del aprendizaje.

Es decir, la didáctica permite al docente planear, para responder algunos interrogantes sobre el cómo desarrollar su práctica pedagógica de forma efectiva, para ello es necesario que se cuestione:

¿Cómo se va a hacer? Elección del modelo metodológico de acuerdo con las características, necesidades, intereses de los niños en su contexto. (Estrategias didácticas y metodológicas para alcanzar las competencias y los indicadores de logro).

[2] Dda.ustadistancia.edu.co/enlinea/mariachaleladidacticasyestrategiasenelaula_mariachalela/importancia_de_la_didctica_en_la_educacin_preescolar.html

¿Con quiénes se va a hacer y a quiénes va dirigido? (Con grupos de docentes y estudiantes).

¿Con qué se va a hacer? Recursos didácticos seleccionados para cada experiencia.

¿Cuánto tiempo se requiere para hacerlo? (Tiempo necesario para desarrollar cada actividad).

¿Dónde lo realizará? (Aula, patio, biblioteca, comunidad, museo, otros).

¿Cómo se evaluará? La evaluación se realizará conforme a lo planificado en cada experiencia (Evaluación del aprendizaje de los alumnos y del proceso del docente al realizar cada actividad con los niños).

La didáctica permite al docente tomar decisiones y organizar su práctica pedagógica en cuanto a:

¿Qué enseñar?: para responder a los logros y competencias que se pretende que los niños alcancen.

¿Cuándo enseñar? (Secuencia lógica en el desarrollo de los indicadores de logro y los contenidos en el tiempo).

¿Cómo enseñar? (Qué Actividades, situaciones y estrategias de aprendizaje permiten alcanzar los logros y las competencias establecidas).

¿Qué evaluar? (Establecer los indicadores de logro).

¿Cómo evaluar? (permite establecer las estrategias para evaluar los logros alcanzados por los niños como proyectos, exposiciones, trabajos colaborativos, tareas individuales, otros).

¿Cuándo evaluar? (teniendo en cuenta que se debe hacer este proceso de manera continua para que se dé una evaluación del proceso y del producto).

En consecuencia la didáctica juega un papel fundamental en la práctica docente porque permite aplicar diversas estrategias para organizar de manera adecuada y coherente el trabajo con los niños, utilizar los recursos didácticos pertinentes a cada experiencia, las estrategias e instrumentos para evaluar. Es así como, la didáctica integra cada situación de la enseñanza-aprendizaje.

El docente cuando realiza su planeamiento didáctico, debe tener en cuenta que uno de sus propósitos es el de crear y despertar la motivación de los estudiantes y las condiciones internas, que estimulan la participación y el interés de los estudiantes en cada experiencia.

VENTAJAS DE LA DIDACTICA PARVULARIA

En la etapa de educación infantil los niños hallan en su cuerpo y en el movimiento las principales vías para entrar en contacto con la realidad que los

envuelve y, de esta manera, adquirir los primeros conocimientos acerca del mundo en el que están creciendo y desarrollándose. Sin duda, el progresivo descubrimiento del propio cuerpo como fuente de sensaciones, la exploración de las posibilidades de acción y funciones corporales, constituirán experiencias necesarias sobre las que se irá construyendo el pensamiento infantil. Asimismo, las relaciones afectivas establecidas en situaciones de actividad motriz, y en particular mediante el juego, serán fundamentales para el crecimiento emocional.

Por otra parte, es precisamente a esta asignatura, y para la etapa que nos ocupa, que le corresponde la tarea de dar respuestas a las cuestiones planteadas, y a otras tales como el excesivo sedentarismo o la obesidad infantil. Para ello es necesario que los maestros y educadores de este nivel educativo se cuestionen, de forma responsable, las intenciones y las formas de intervención didáctica en el ámbito motor.

MODELOS DIDÁCTICOS

Los diferentes modelos didácticos pueden ser modelos teóricos (descriptivos, explicativos, predictivos) o modelos tecnológicos (prescriptivos, normativos).
La historia de la educación muestra la enorme variedad de modelos didácticos que han existido. La mayoría de los modelos tradicionales se centraban en el profesorado y en los contenidos (modelo proceso-producto). Los aspectos

metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedaban en un segundo plano.[3]

Como respuesta al verbalismo y al abuso de la memorización típica de los modelos tradicionales, los modelos activos (característicos de la *escuela nueva*) buscan la comprensión y la creatividad, mediante el descubrimiento y la experimentación. Estos modelos suelen tener un planteamiento más científico y democrático y pretenden desarrollar las capacidades de autoformación(modelo mediacional).

Actualmente, la aplicación de las ciencias cognitivas a la didáctica ha permitido que los nuevos modelos sean más flexibles y abiertos, y muestren la enorme complejidad y el dinamismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje(modelo ecológico).

La historia de la educación muestra la enorme variedad de modelos didácticos que han existido. La mayoría de los modelos tradicionales se centraban en el profesorado y en los contenidos (modelo proceso-producto). Los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedaban en un segundo plano.

[3] (Díaz Barriga, 1992:23)

Como respuesta al verbalismo y al abuso de la memorización típica de los modelos tradicionales, los modelos activos (característicos de la *escuela nueva*) buscan la comprensión y la creatividad, mediante el descubrimiento y la experimentación. Estos modelos suelen tener un planteamiento más científico y democrático y pretenden desarrollar las capacidades de autoformación.(modelo mediacional)

Actualmente, la aplicación de las ciencias cognitivas a la didáctica ha permitido que los nuevos modelos didácticos sean más flexibles y abiertos, y muestren la enorme complejidad y el dinamismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.(modelo ecológico)

Cabe distinguir:

- Didáctica general, aplicable a cualquier individuo.
- Didáctica diferencial, que tiene en cuenta la evolución y características del individuo.
- Didáctica especial, que estudia los métodos específicos de cada materia.

Una de las principales característica de la educación corporativa, que la distingue de la educación tradicional, es la posibilidad de adoptar una didáctica diferencial. Las características del público discente pueden ser conocidas al detalle.

Una situación de enseñanza puede ser observada a través de las relaciones que se "juegan" entre estos tres polos: maestro, alumno, saber, analizando:

- La distribución de los roles de cada uno,
- El proyecto de cada uno,
- Las reglas de juego: ¿qué esta permitido?, qué es lo que realmente se demanda, qué se espera, qué hay que hacer o decir para demostrar que se sabe.

Muy esquemáticamente se describen tres modelos de referencia:

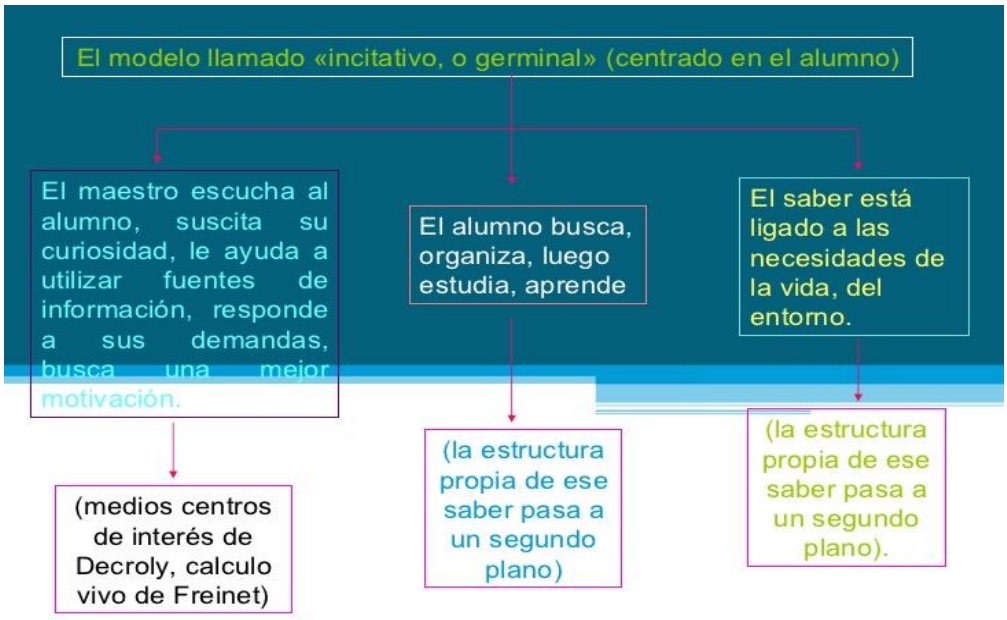
1. **El modelo llamado "normativo, reproductivo o pasivo"** (centrado en el contenido). La enseñanza consiste en transmitir un saber a los alumnos. La pedagogía es entonces el arte de comunicar, de "hacer pasar un saber".
    - El maestro muestra las nociones, las introduce, provee los ejemplos.
    - El alumno, en primer lugar, aprende, escucha, debe estar atento; luego imita, se entrena, se ejercita y al final, aplica.
    - El saber ya está acabado, ya esta construido.

2. **El modelo llamado "incitativo, o germinal"** (centrado en el alumno).

El maestro escucha al alumno, sucinta su curiosidad, le ayuda a utilizar fuentes de información, responde a sus demandas, busca una mejor motivación (medios centros de interés de Decroly, cálculo vivo de Freinet)

.

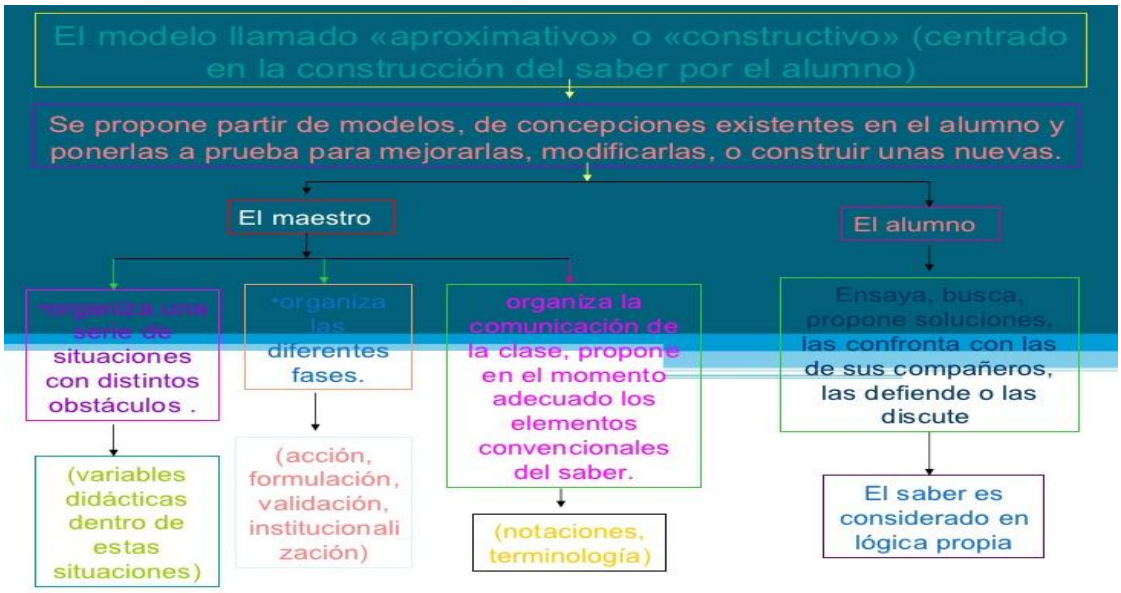
- El alumno busca, organiza, luego estudia, aprende (a menudo de manera próxima a lo que es la enseñanza programada).
- El saber está ligado a las necesidades de la vida, del entorno (la estuctura propia de ese saber pasa a un segundo plano).



3. **El modelo llamado "aproximativo o constructivo"** (centrado en la construcción del saber por el alumno).

Se propone partir de modelos, de concepciones existentes en el alumno y ponerlas a prueba para mejorarlas, modificarlas, o construir nuevas.

- El maestro propone y organiza una serie de situaciones con distintos obstáculos (variables didácticas dentro de estas situaciones), organiza las diferentes fases (acción, formulación, validación, institucionalización), organiza la comunicación de la clase, propone en el momento adecuado los elementos convencionales del saber (notaciones, terminología).
- El alumno ensaya, busca, propone soluciones, las confronta con las de sus compañeros, las defiende o las discute.
- El saber es considerado en lógica propia.



CLASIFICACIÓN DE LA DIDÁCTICA

Cabe distinguir:

- **Didáctica general**, aplicable a cualquier individuo.Sin importar el ámbito o materia.

- **Didáctica diferencial**, que tiene en cuenta la evolución y características del individuo.
- **Didáctica especial o específica,** que estudia los métodos específicos de cada materia.[4]

La Didáctica Especial O Específica se ubica a la Didáctica tecnológica. Con la incorporación de distintas tecnologías en educación, fue necesario pensar en estrategias de enseñanza y formas de uso adecuado que posibiliten mejores vínculos con el conocimiento. A partir de la década del 90 y con el aporte de diferentes teorías (lingüísticas, culturales y cognitivas) el acercamiento de la tecnología educativa y la didáctica fue mayor. Por ello el campo de la didáctica

[4] La educación en el siglo XXI
Editorial Grao, segunda edición, España, (Capítulos 1 y 2 – páginas 13 a 52)

tecnológica se conformó como un cuerpo de conocimientos referidos a las nuevas prácticas de enseñanza. Pero este cuerpo teórico necesitó y necesita constantemente, incorporar trabajos empíricos y analizados a la luz de los debates teóricos y prácticas referidas a la tarea de enseñanza. [5]Fuente: Litwin Edith; Tecnologías educativas en tiempos de Internet; 1995; Amorrortu Editores.

Una de las principales característica de la educación corporativa, que la distingue de la educación tradicional, es la posibilidad de adoptar una didáctica diferencial. Las características del público discente pueden ser conocidas al detalle.

Una situación de enseñanza puede ser observada a través de las relaciones que se «juegan» entre tres polos: maestro, alumno, saber, por que se analiza:

- La distribución de los roles de cada uno.
- El proyecto de cada uno.
- Las reglas de juego: ¿qué está permitido?, qué es lo que realmente se demanda, qué se espera, qué hay que hacer o decir para demostrar que se sabe.

[5] : Litwin Edith; Tecnologías educativas en tiempos de Internet; 1995; Amorrortu Editores.

COMPONENTES DEL ACTO DIDÁCTICO

Los componentes que actúan en el acto didáctico son:

- El docente o profesor
- El discente o estudiante
- El contexto social del aprendizaje
- El currículo

Los centros que impartan Educación infantil desa- rrollarán y completarán el currículo de la etapa, concreción que formará parte de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el artículo 14.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta propuesta pedagógica, deberá ser incluida en su proyecto educativo.

El currículo escolar es un sistema de vertebración institucional de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y tiene fundamentalmente cuatro elementos constitutivos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Aunque hay países que en sistema educativo el elemento contenido lo llegan a derivar en tres, como lo son los contenidos declarativos, actitudinales y los procedimentales. Es importante tener en cuenta el denominado currículum oculto que, de forma inconsciente, influye de forma poderosa en cuáles son los auténticos contenidos y objetivos en los que se forma el alumnado. Por ejemplo, un docente tiene que conocer el CNB (Currículum Nacional Base) de

su país (porque no todos tenemos las mismas necesidades) para trabajar de una manera eficiente de acuerdo a lo que localmente se necesite.

.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Tiempo de uso de los recursos didácticos concretos

A partir de la dimensión “Tiempo de uso de los recursos didácticos”, podemos mencionar que como este tenía un rol de apoyo a la actividad, el tiempo destinado a la manipulación directa fue limitado en la mayoría de las observaciones, privilegiándose la exploración visual en vez de la manipulación directa o la exploración con otros sentidos. Debemos recordar que de acuerdo a lo planteado por Piaget [6] “ El manejo de materiales es crucial. Con el fin de pensar, los niños del período de las operaciones concretas necesitan tener enfrente de ellos objetos que sean fáciles de manejar o, en su lugar, visualizar aquellos que han sido manejados y que son imaginados con poco esfuerzo”

.Organización y dotación del espacio

De acuerdo a lo planteado en el marco teórico, “los seres humanos necesitamos las experiencias que nos ofrece el ambiente, y en esto el rol que cumple la implementación de la sala de clases es indispensable para lograr el

[6] Introducción a Piaget , capítulo 10: Desarrollando un ambiente escolar para el aprendizaje activo. Fondo de cultura interamericana. Madrid, 198

cometido que tiene la educación, que es la modificación de la conducta en pro de un aprendizaje basado en proveer al niño/a de experiencias, sobre todo en las primeras etapas de la vida de las personas, ya que un niño/a comprende su mundo a medida en que interactúa con él, lo transforma.

Los materiales seleccionados, que no requerirán la previa autorización del Ministerio de Educación y Cien- cia, deberán adaptarse al currículo regulado en esta orden. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores reco- gidos en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Los centros fomentarán el uso no estereotipado de juguetes, enseres y recursos didácticos propios del contexto escolar. Se seleccionarán, así mismo, materiales didácticos que presenten modelos de personas y compor- tamientos no estereotipados o sexistas, que mantengan entre sí relaciones equilibradas, respetuosas e igualita- rias, así como que fomenten la convivencia entre niños y niñas de diferentes culturas.

LÍNEAS METODOLÓGICAS DEL EDUCADOR INFANTIL.

Método didáctico es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la

presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje.

Pero existen, como todo maestro sabe, dos estrategias pedagógicas de orden general. El método didáctico se asocia con la transferencia de información del docente al alumno, siendo la función del educador enseñar hechos y conceptos de un modo estructurado y relativamente fijo. El método constructivista, en cambio, desplaza el énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje, procurando que el alumno construya los conceptos, descubra los hechos y se apropie de los datos por sí mismo.

Metodo significa camino. Caminos que nos conducen a una meta. Cuál es la meta?:" El objetivo que me propongo lograr" con mi sujeto de aprendizaje.-Didácticas: hay métodos didácticos para cada área, asignatura, disciplina.-En qué consisten las didácticas?-En observar dentro del área información específica, conceptos, principios y generalizaciones. La generalización sería el último paso. La transpolación.Aplicar lo adquirido a nuevas situaciones.-Los métodos didácticos te enseñan a organizar todo este tipo de información en esquemas lógicos y psicológicos.

De lo próximo a lo lejano-De lo conocido a lo desconocido.

-Adecuados a la etapa evolutiva del sujeto

-Adaptados a sus intereses (motivación.incentivación o disparadores)

-De manera tal, que integrados en la sedimentación de conocimientos anteriores, se vaya formando en la psiquis del sujeto-alumno-aprendizaje "la gestalt" un todo. Así se aprende. Se forma "la esquemata" según Piaget-Como te dije antes, las metodologías son el bagaje del maestro. A partir de objetivos fijados, conducir hasta llegar a la meta propuesta. Los métodos difieren según el área que debas cultivar. Espero que te sirva. Saludos

Agrego IMPORTANCIA: sin método no hay camino. Sin camino no llegas a ninguna parte. Sin método, es difícil lograr una adecuada enseñanza.

El Juego

Desde que F. Froebel definiera al juego como el “método” para enseñar a niños pequeños, todos los libros de pedagogía o didáctica destinados a la educación inicial lo abordan como su principal ocupación, el modo en que se construye el conocimiento y el eje sobre el que deben pensarse las prácticas de calidad. Ahora bien, estas ideas no necesariamente quedan expresadas en el modo en que se diseñan las prácticas o en el tiempo que se le dedica al juego en la vida escolar. Diversas investigaciones muestran que jugar representa menos del 20 % del tiempo dedicado a la enseñanza y de este porcentaje, sólo el 7 % refiere a juegos diseñados por el maestro [7]

[7] (Sarlé, 2006; Batiuk, 2010).

Parte de la explicación de este hecho podemos encontrarla en las diversas concepciones que los educadores tienen del juego. En un trabajo que ya tiene más de 20 años, recogíamos distintas expresiones que se utilizan para mencionar su lugar en las salas. Entre ellas encontrábamos las siguientes:

• El juego es una expresión inherente al hombre;

• El juego es una modalidad particular mediante la cual la infancia se apropia de la realidad;

• El juego es una forma de liberación de energía;

• El juego favorece la socialización;

• El juego prepara para la vida del trabajo;

• El juego es un proceso catártico;

• El juego es una preparación para la vida adulta;

• El juego es una manera de elaborar situaciones conflictivas, dolorosas;

• El juego es un ejercicio funcional (Pastorino y otras, 1994: 8).

La mayoría de estos enunciados refieren al juego del niño desde una perspectiva psicológica, y si bien esta es una de las áreas que más ha estudiado el fenómeno lúdico, no necesariamente facilita la puesta en marcha de proyectos áulicos. Pensar al juego en términos de las prácticas requiere precisar por qué el juego es importante en sí mismo.

Componentes pedagógicos del desarrollo – Tema 9. Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). www.waece.org 79

DIDÁCTICA Y METODOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Objeto de la Didáctica. El objeto de la Didáctica en la educación infantil.

Una rama especial de la ciencia pedagógica, es decir, la didáctica, se dedica al estudio de las regularidades de la actividad organizada de transmisión de los conocimientos, las habilidades y a su asimilación por parte de los niños

El término didáctica proviene, de la palabra griega didesko, que significa enseñar.

Entre los objetivos de la didáctica entra el estudio de la esencia, las regularidades, los principios de la enseñanza y las perspectivas de su desarrollo en la sociedad.

La didáctica constituye un conjunto de conocimientos acerca de cómo se debe tratar cada actividad en su totalidad; elabora, apoyándose en la demanda social y en las particularidades del desarrollo evolutivo, los objetivos de la enseñanza (para qué enseñar, para qué preparar a la nueva generación); el contenido de la enseñanza (qué enseñar); los principios, los métodos y las formas de organización del proceso de enseñanza (cómo enseñar), y el control y la evaluación del resultado de la enseñanza.

El concepto proceso de enseñanza se utiliza para la caracterización del proceso integral organizado de transmisión por parte del maestro y dela

asimilación por parte de los alumnos, de los conocimientos, habilidades y hábitos y de la formación de las diferentes capacidades. Este proceso se caracteriza por la interacción de dos actividades: la actividad de enseñanza (actividad del maestro) y la actividad del aprendizaje (actividad de los alumnos).

La esencia de la enseñanza se revela en los conceptos instrucción y proceso de enseñanza. El concepto instrucción incluye el contenido de la enseñanza, es decir, aquellos conocimientos, habilidades y hábitos que debe asimilar el que aprende; el cúmulo de aquellas capacidades cognoscitivas
y de otras que garantizan el desarrollo general y el cumplimiento exitoso de la actividad concreta.

El concepto instrucción se utiliza también para la designación del volumen necesario de conocimientos generales y especiales, de habilidades y hábitos seleccionados para la asimilación por parte de las nuevas generaciones, y del resultado de su asimilación.

La enseñanza incluye la organización de las acciones físicas y mentales de los alumnos en lo que se refiere a la asimilación del contenido de la instrucción, la realización de sus tareas y la actividad de aplicación de los conocimientos y habilidades asimilados.

En el concepto instrucción se revela también el resultado de la asimilación de los conocimientos y habilidades científico y sistematizado, así como la formación de la personalidad como resultado de su enseñanza. En este caso, el concepto instrucción tiene relación con el concepto educación, y esta relación es la misma que la de medio y objetivo.

COMPONENTES PEDAGÓGICOS DEL DESARROLLO

[8]La elaboración del contenido concreto de la instrucción, reflejado en una asignatura, lo garantiza mediante metodologías particulares. El contenido de la instrucción se refleja en el plan docente, en las asignaturas docentes y en los programas. La didáctica elabora su contenido y opera con los conceptos plan docente, asignatura docente y programa docente.

De este modo, la finalidad de la didáctica es la determinación de los objetivos, del contenido de los métodos y la evaluación como componentes del proceso docente educativo que se lleva a cabo para la educación y desarrollo de la niñez y de la organización del proceso que lleva al dominio de estos componentes, es decir, del proceso de aprendizaje. La didáctica es la teoría de la instrucción y de la enseñanza

[8]– Tema 9 Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). www.waece.org

La didáctica tiene como objeto de estudio la actividad del maestro, es decir, enseñar, y sus relaciones con la actividad de los alumnos, el aprendizaje.

Por lo tanto, la didáctica tiene que ver fundamentalmente con los procesos instructivos. Sin embargo, la unión de los procesos de instrucción y de educación que llevan a la formación de convicciones, cuestión que no está explícita en el concepto original de la didáctica, es algo que en la actualidad no se puede dejar de expresar cuando se analiza este problema.

Es incuestionable que el proceso de educación es objeto de otra ciencia, la teoría de la educación; sin embargo, el proceso de instrucción no está exento del aspecto educativo, por lo tanto al abordar el concepto didáctica tenemos que tenerlo en cuenta.

Por otra parte, sí en los primeros momentos la didáctica se limitó al estudio del proceso de enseñanza dentro de los límites de la escuela, las nuevas necesidades sociales que trajeron como consecuencia objetivos más amplios en la formación de las jóvenes generaciones, ampliaron el objeto de esta disciplina, y en las condiciones actuales no solo abarca el proceso de enseñanza que se da en la escuela, sino que va más allá e incluye este proceso en la producción así como el de auto-instrucción.

Teniendo en cuenta lo expresado, se define a la Didáctica como la disciplina pedagógica que elabora los principios más generales de la enseñanza aplicables a todas las asignaturas, en su relación con los procesos educativos y cuyo objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Didáctica es la rama de la pedagogía que estudia la teoría general de la enseñanza. Ella constituye el núcleo de la pedagogía general.

DIDÁCTICA DEL PROCESO EDUCATIVO EN EL CENTRO INFANTIL

La didáctica infantil es una nueva etapa del desarrollo de la didáctica, y se apoya en las teorías formuladas por los clásicos, sobre la necesidad de la correspondencia de la instrucción y de la enseñanza con el desarrollo técnico–material, científico y social de la sociedad, y de la preparación del hombre para la vida de acuerdo a los cánones de la sociedad en que vive y lo que ésta espera del hombre que estamos formando, educación que comienza desde la cuna

COMPONENTES PEDAGÓGICOS DEL DESARROLLO

Estas teorías metodológicas permiten elaborar el objetivo y las tareas de la instrucción, su contenido y organización del proceso de enseñanza en los diferentes eslabones del sistema de instrucción según las exigencias de la sociedad en desarrollo, que exige individuos altamente instruidos y

multifacéticamente desarrollados, los cuales posean una concepción científica del mundo, capacidades y necesidades desarrolladas, las cuales no se formarían con la calidad y en el tiempo necesario si no comienzan a trabajarse desde edades tempranas [9]

La didáctica en general distingue una serie de funciones de la enseñanza, las cuales son válidas para las edades tempranas.

La primera función es instructiva, y consiste en la transmisión y asimilación por parte de los niños de un determinado sistema de conocimientos científicos, así como también de habilidades y hábitos necesarios para la participación en los diferentes tipos de actividad

.

Otra función es la educativa, la cual incluye en el proceso de asimilación de los conocimientos científicos la educación dela concepción científica del mundo, que determina la posición activa del niño ante la realidad que le rodea, la naturaleza, y, finalmente, tenemos la desarrolladora, la cual se manifiesta en el hecho de que la asimilación de los conocimientos científicos, habilidades y hábitos, y su aplicación en el trabajo, está encaminada también hacia el desarrollo de las capacidades y los intereses cognoscitivos, hacia el desarrollo

[9] Asociación Mundial de Educadores In fantiles (AMEI-WAECE). www.waece.org

del pensamiento, de la imaginación, y de las capacidades para los diferentes tipos de actividad.

Todas estas funciones en el proceso docente están presentadas de manera indisoluble en la instrucción y la enseñanza de las nuevas generaciones en su preparación para la vida Esto obliga a la didáctica a diferenciar con más precisión y a concretar los objetivos.

El contenido, los métodos y la organización de la instrucción y la enseñanza de los niños en las diferentes etapas evolutivas en las distintas instituciones docentes–educativas del sistema de instrucción de la educación infantil.

El papel especial que desempeña la infancia temprana y preescolar en el ulterior desarrollo de la personalidad y en la preparación del niño para el aprendizaje en la escuela, ha condicionado la necesidad de determinar los objetivos de la enseñanza en estas edades, de destacar los elementos instructivos en el programa del centro infantil y de elaborar los métodos y las formas de organización de la enseñanza infantil.

BASES DE LA DIDÁCTICA INFANTIL

Las bases de la didáctica infantil están implícitas en los trabajos de J. Comenius y de K. D. Ushinskiy de muchos otros pedagogos fundadores de las instituciones infantiles.[10]

Comenius promovió la idea acerca de que la base de la educación planificada y de la enseñanza está en la edad temprana. En el libro
La escuela materna, formuló el objetivo de la enseñanza infantil: la asimilación de los conocimientos sencillos acerca del mundo circundante, el desarrollo de las bases morales y la preparación de los niños para la escuela, así como también trazó el primer programa de conocimientos para los preescolares.

K. D. Ushinski subrayó que ya en la infancia preescolar es necesario separar el estudio serio del juego. Él vio la tarea de la enseñanza de la infancia en el hecho de desarrollar las fuerzas intelectuales de los niños de corta edad, de desarrollar en ellos el don de la palabra y de prepararlos para la escuela.

Además, él consideraba necesario apoyarse en la visualización y en la amenidad, así ya desde su remota época habló de métodos pedagógicos apropiados a la edad.

[10] Componentes pedagógicos del desarrollo – Tema 9 Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). www.waece.org

La herencia de las ideas progresistas de Comenius y de Ushinski fue utilizada por muchos de los pedagogos precedentes durante la elaboración de la didáctica de la educación infantil, así N. K. Krupskaya hizo un gran aporte a la determinación de los objetivos de la educación preescolar social, ella subrayaba que el centro infantil debía garantizar el derecho del niño de estas edades a la instrucción, la cual se comprende como el derecho al conocimiento de la vida, l ampliación del horizonte, la acumulación de conocimientos, habilidades y hábitos.

Ella señalaba el importante papel de los conocimientos, sin los cuales es imposible el desarrollo intelectual, del lenguaje, de los juegos y de la actividad plástica, así como también la formación de la actitud ante la realidad circundante. Esboza el cúmulo de conocimientos que deben ser incluidos en el programa para las instituciones infantiles.

Estos son conocimientos acerca de la naturaleza, la sociedad, las personas, el trabajo de las personas, los objetos y los materiales.

Krupskaya considera que todos los niños deben asimilar el programa de conocimientos y para ello llama a estudiar las posibilidades de los niños, los métodos de su enseñanza y utilizar los juegos y las actividades de forma interrelacionada. Los señalamientos de esta pedagoga, determinaron la

orientación de las investigaciones sobre los problemas de la enseñanza a los niños de la primera infancia.

Otra destacada pedagoga, E. I. Tijeeva hizo un aporte considerable a la elaboración de las cuestiones concretas de la enseñanza de los niños en el centro infantil. Ella fue la primera que intentó determinar el contenido de los conocimientos acerca de los objetos, del trabajo de los adultos y de los fenómenos de la naturaleza en forma diferenciada para los niños de la primera infancia menor y mayor, y mostró el papel que desempeñan los conocimientos acerca del mundo circundante en el desarrollo del vocabulario de los niños. A ella le pertenece también la elaboración de las variadas actividades pedagógicas de formación de las representaciones y del desarrollo del lenguaje de los niños, de la metodología de su impartición teniendo en cuenta las posibilidades evolutivas de los infantes.

Esta pedagoga al igual que Ushinski divulgaba el carácter visualizado de la enseñanza, la necesidad de apoyarse en la actividad infantil, en la actividad cognoscitiva, en la íntima relación con el juego.

L. S. Vigotski fue el primero en plantear la cuestión referente al carácter programático de la enseñanza infantil, y fundamentó el principio de sistematicidad de los conocimientos para estos niños, reflejados en el programa, así como también la diferencia del programa de enseñanza infantil

respecto al del escolar. Él analizó el papel de la enseñanza en el desarrollo del niño de la primera infancia y en la preparación del mismo para la enseñanza en la escuela, hizo un llamado a no copiar el contenido y los métodos de trabajo de la escuela.

También fueron relevantes para la didáctica infantil los trabajos de P. Usova, los cuales influyeron grandemente en el desarrollo de esta rama de la pedagogía, en ellos estaban determinadas las particularidades del contenido del trabajo instructivo del centro

COMPONENTES PEDAGÓGICOS DEL DESARROLLO – INFANTIL

Los métodos específicos, y las [11]formas de organización del proceso docente en esta institución y su importancia en la educación integral y el desarrollo de esta importante etapa de la vida del ser humano

Al mismo tiempo se lleva a cabo también el proceso de separación en la didáctica de las metodologías de la enseñanza infantil. Intensamente se elaboran el contenido y los métodos de la enseñanza de las matemáticas para los preescolares, y del conocimiento de la naturaleza, la de la enseñanza de la

[11] Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). www.waece.org

actividad plástica la de la enseñanza de la lengua materna la de la educación musical y la de la educación física

Después de un reclamo en las Cumbres Mundiales efectuadas en el siglo pasado, sobre la importancia de la atención al desarrollo en esta tan importante de la vida, los países están trabajando en este sentido, unos más lentos que otros, pero que ya va tomando formas en una didáctica dirigida al proceso de enseñanza en estas edades

La elaboración teórica de los problemas de la didáctica, la determinación de los objetivos, contenidos, de los métodos y procedimientos, de las formas de organización de la enseñanza infantil permitió ya que en algunos sistemas educativos exista un programa para las edades tempranas, no siendo todavía esta edad priorizada en todos los países.

FORMA ORGANIZATIVA DEL PROCESO DOCENTE

• Crear un ambiente que esté relacionado con el contenido de enseñanza y aprendizaje

•Organizar las condiciones materiales y humanas para lograr el éxito de la actividad

•Tener en cuenta las actividades que se han dado anteriormente y las que se darán posteriormente de modo que haya correspondencia lógica entre los objetivos y contenidos.

Otra forma organizativa del proceso docente educativo en la educación infantil es la llamada actividad independiente o libre, y que de acuerdo con los enfoques más actualizados es la más importante en la primera infancia

Estas actividades por la importancia que tienen en el desarrollo del niño deben ocupar un tiempo y un lugar importantes en el proceso educativo del centro infantil.

Por su carácter de actividad libre el niño puede tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo hacer, lo que permite el desarrollo de su independencia dentro del proceso docente educativo, para lo cual debe haber una gran flexibilidad en su organización y realización.

El educador al planificar estas actividades debe eliminar el esquematismo, puesto que ello seguramente desvirtúa su carácter de actividad libre donde el niño habrá de manifestar su creatividad, esto no quiere decir que esta actividad no tenga la dirección pedagógica del educador, donde este intervendrá preparando sus condiciones, teniendo en cuenta cuáles serán los materiales a ofrecerle como opción al niño según lo que se quiere lograr a través de esta

actividad, así como que intervenga en la misma para dar alguna orientación, sugerencia y demostración que ayude a elevar el nivel del jugo, cuando los niños no logren un buen nivel de manera independiente.

En la actividad libre el niño ha de escoger libremente lo que quiere hacer, y para ello el educador le dará variadas alternativas como son: el juego de roles o simbólico, las actividades de dibujo, modelado, construcción, entretenimientos, juegos didácticos, de movimiento, dramatizaciones, juegos musicales, juegos con agua y arena, paseos y todo lo que el educador pueda crear para enriquecerlas.

Para la correcta organización de la actividad independiente el educador debe conocer el nivel de desarrollo alcanzado por cada niño, y del grupo en general; los hábitos, habilidades, conocimientos e intereses alcanzados para desempeñar, los diferentes juegos; la experiencia que los niños han adquirido según las características del medio que les rodea para crear condiciones para que puedan actuar por sí mismos.

Estas actividades pueden organizarse con un grupo de una misma edad, pero es muy útil la organización por grupos de niños de diferentes edades, lo que permite que puedan jugar varios grupos etarios al unísono, siempre teniendo

en cuentan que [12]pertenezcan a un mismo ciclo, por ejemplo todos los de la edad temprana juntos, si bien tampoco está reñido que en diversos momentos se unan a los preescolares.

Esta actividad siempre que las condiciones lo permitan deberá realizarse en áreas exteriores del centro infantil, pero también pueden utilizarse espacios interiores, si así lo obligan las condiciones de espacio o climáticas.

El educador ha de organizar las condiciones necesarias en las cuales ofrezca al niño variadas alternativas para que pueda actuar y seleccionar las que desee, y así reafirmar su independencia y creatividad.

Otra forma de organización del proceso docente educativo, son para algunos sistemas educativos los procesos de satisfacción de necesidades básicas(alimentación, aseo, sueño), por cuanto los mismos se conciben como momentos educativos al considerarse que en ellos el educador podrá desarrollar hábitos y además desarrollar el lenguaje al comunicarse con estos niños durante la realización de los procesos, además desarrollarlos afectivamente al tratarlos en forma cariñosa, y además hacer de estos proceso momentos agradables para el niño.

[12] Componentes pedagógicos del desarrollo – Tema 10 Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). www.waece.org

Estos procesos han de organizarse según algunos lineamientos generales como son:

•Tener creadas todas las condiciones para su realización para no exponer al niño a largas esperas que lo excitan y lo pueden predisponer hacia la realización del mismo, y para ello se organizarán de forma paulatina, unos suceden al otro sin demoras

•Tener creadas las condiciones para el trabajo de los hábitos, es decir, los cepillos de dientes, las servilletas, cubiertos apropiados según la edad, etc. para crear por ejemplo, hábitos de higiene y alimentarios

•Durante estos procesos el educador puede trabajar los hábitos de cortesía, como por ejemplo, que los niños den las gracias al ser servidos; hábitos alimentarios, como el aceptar todos los alimentos; hábitos de orden, o que en el horario de sueño coloquen sus zapatos frente a su camita, y sus medios dentro de los mismos; hábitos de autoservicio, por ejemplo quitarse y ponerse los zapatos y la ropa, etc.

•Los hábitos han de trabarse en correspondencia con la edad de los niños y por tanto sus posibilidades de realizarlos

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

La evaluación se define como la emisión de un juicio de valor y considerada como un acto eminentemente comunicativo, que en el proceso de enseñanza permite establecer en diferentes momentos, la calidad con que se cumplen los objetivos del proyecto educativo, y en dependencia delos resultados alcanzados, determinar los aspectos que son necesarios introducir para acercar cada vez más los resultados a las exigencias que demanda el desarrollo de los niños.[13]

Es uno de los componentes del proceso de enseñanza que tiene los siguientes principios:

•Principio de la objetividad:

Este principio se refiere a que la evaluación sea capaz de reflejar claramente si los niños se han apropiado de los conocimientos, hábitos y habilidades como una totalidad, o sea que se ha asimilado el contenido de acuerdo con los objetivos planteados, y que los instrumentos o la forma de evaluación usada permita comprobar dicha asimilación o no de los contenidos de forma total y no en sus partes

[13] Componentes pedagógicos del desarrollo – Tema 10 Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). www.waece.org 99

•**Principio de la sistematicidad:**

Los criterios valorativos serán producto de una secuencia de eventos que forman parte de un proceso regularmente estable que se ha proyectado de forma suficiente a partir del objetivo.

Estos principios se cumplirán en la medida que la evaluación se condicione a las siguientes características.

•Ser diferenciadora y personalizada, respondiendo a las características, necesidades y ritmo de aprendizaje de cada alumno partiendo del objetivo resultante del diagnóstico individual y grupal.

•**Ser Integral:** Ello indica que se considere la asimilación en una totalidad no dividida, de conocimientos, habilidades y valores desde la perspectiva de la proyección de un proceso formativo que ha sido proyectado en el objetivo

•**Ser concreta**

:Que sea factible de pronunciarse a partir de indicadores previstos para alcanzar los estados de desarrollo hacia el ideal socialmente establecido.

•**Ser contextualizada**

Es decir, que se consideren las condiciones y características en que transcurren los eventos del proceso formativo en cada contexto, de manera tal, que la evaluación se condicione al estado real en que se aprende en estrecha

relación con las particularidades individuales de los niños, educadores y grupo (componentes personales del proceso) todo a partir de los objetivos proyectados.

•**Ser bi-direccional**:

La evaluación no solo permite comprobar el resultado y el proceso de alcance de los objetivos de los niños sino también de la dirección del proceso por el educador para rediseñar o potenciar la dirección del proceso pedagógico y alcanzar así el desarrollo de un mejor proceso y resultado en la formación de los educandos.

Existen diferentes tipos y formas de evaluación entre las que se encuentran:

La sistemática es aquella que se realiza en el propio proceso de desarrollo de cada clase o actividad del sistema respondiendo al objetivo previsto, se efectúa de forma constante tributando al principio del carácter sistémico de la evaluación.

Este tipo de evaluación tiene gran importancia, pues le da seguimiento al proceso formativo del niño facilitando elevar los resultados al corregir o potenciar en el momento el estado de desarrollo.

FORMAS EMPLEADAS EN LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Las observaciones, creación de situaciones pedagógicas, preguntas sencillas y breves formuladas por el educador y los trabajos recopilados.

•**La evaluación controles periódicos o parciales,** permite sistematizar el alcance del contenido y el objetivo correspondiente a una unidad o etapas de trabajo. En la educación infantil se mide a través de las observaciones, trabajos recopilados o creación de situaciones pedagógicas

•**La evaluación final** comprende el logro de objetivos esenciales durante un ciclo, semestre o curso según se trate.
Permite sistematizar el logro de los objetivos de una etapa de mayor alcance.
Las formas fundamentales que se emplean son las observaciones sistemáticas, trabajos recopilados durante todo el curso, o creación de situaciones pedagógicas especialmente diseñadas para la evaluación.

Existen procedimientos para la evaluación que aunque en la edad temprana no se utilizan por no tener el niño las posibilidades para ello, si se emplean en la etapa preescolar, tales como la autovaloración, que consiste en que el niño aprenda a evaluar el resultado de sus trabajos, dibujos, modelados, construcciones, etc.

Esta autovaloración es el resultado de un proceso, donde el niño primero evalúa a los otros y después aprende a valorarse a sí mismo (autoevaluarse)y que se logra en una etapa más tardía, la preescolar.

El educador ha de considerar que para hacer más objetiva la evaluación debe tener en cuenta los tipos de preguntas que realizará considerando los diferentes niveles de asimilación del contenido por ello las preguntas pueden ser de fijación, si exige recordar determinados conocimientos, como cuando se le pregunta al niño ¿Dime cuáles son los seres vivos?

También están las de interpretación, o comprensión, explicación lógica de la esencia del objeto de estudio, al preguntar ¿Por qué se puede incluir a las plantas entre los seres vivos?

Están las de aplicación de lo interpretado. Así, cuando se le pregunta al niño enseñándole una tarjeta de que identifique cuáles son los seres vivos, se está ante una pregunta de este tipo. [14]

También están las preguntas de generalización, que expresan los nexos entre los conocimientos. Ejemplo: ¿Por qué se dice que el hombre es un ser vivo?

[14] Componentes pedagógicos del desarrollo – Tema 10 Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). www.waece.org 101

En la educación inicial las preguntas han de ser muy sencillas, pues los niños no han llegado aún al nivel de generalización.

Estas preguntas formuladas en la etapa temprana han de tener las siguientes características:

•Han de ser sencillas

•No han de inducir respuestas

•Pueden ir acompañadas de láminas, imágenes

•Han de corresponderse con el nivel de desarrollo intelectual alcanzado por el niño

•Estarán referidas al objetivo que se quiere evaluar

•Requieren ser formuladas de diferentes maneras hasta que el niño entienda lo que se pregunta

Un buen instrumento evaluativo debe lograr un equilibrio entre los diferentes tipos de preguntas atendiendo a los niveles de asimilación planteados y el mismo debe alcanzar en su proceso de elaboración las siguientes cualidades.

La evaluación debe tener validez, ello quiere decir que los aspectos a evaluar son representativos del universo de conocimientos, habilidades y valores desarrollados en el proceso con los niños, para ello es importante partir de los objetivos esenciales trazados para la etapa que se evalúa teniendo en cuenta el cumplimiento de los objetivos que se han proyectado.

La claridad de los objetivos formativos a evaluar por el maestro le orientan con precisión qué conocimientos, habilidades y valores serán evaluados.

A su vez ha de tener confiabilidad. Esta se expresa cuando el instrumento evaluativo muestra consistencia en sus resultados, se concreta cuando existe una correspondencia entre lo intencionado o deseado a evaluar en el instrumento y los resultados alcanzados en su aplicación.

El instrumento puede ser confiable, sin embargo, al mismo tiempo puede ser no válido ya que no se evalúa en función lo que está diseccionado en el objetivo.

La tercera cualidad que debe poseer un instrumento evaluativo es la facilidad o empleo, ello implica que sea manejable por el educador, sin que esto implique una tarea intelectual tan cargada, que se convierta en un impedimento para el registro de lo que se pretende evaluar.

DIDÁCTICA Y METODOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Un centro infantil organizado funciona como un todo único, en el que los factores que intervienen en su labor se relacionan armónicamente entre sí, lo que coadyuva al mejor desarrollo del proceso educativo. La organización del centro garantiza la acción unificada de su colectivo, y asegura la adecuada interrelación entre las actividades que comprende la dirección del proceso

educativo y las tareas que lo complementan y apoyan. La organización general del centro infantil comprende los componentes siguientes: [15]

- La organización de la vida en el centro infantil
- La organización del proceso docente–educativo
- .La organización de las tareas de apoyo al proceso educativo
- .La organización de las actividades que vinculan al centro infantil con la comunidad

La organización de la vida del centro infantil contempla el establecimiento de un régimen de vida, los horarios generales y docente, la distribución del personal, la creación de las condiciones estructurales, de higiene, y la de las tareas de apoyo al proceso educativo, como son las administrativas, de condiciones de funcionamiento, de aseguramiento material, las actividades vinculadas con la comunidad entre otras. Esta organización es fundamentalmente pedagógica, puesto que todas las acciones que se realizan están dirigidas a posibilitar la eficaz realización del proceso educativo, incluso las de apoyo a dicho proceso

La organización del proceso educativo pasa desde los aspectos más internos, referidos a los métodos de enseñanza a otros más externos que son

[1515] Componentes pedagógicos del desarrollo – Tema 11 Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). www.waece.org 106

las formas organizativas que adopta. Estos dos aspectos caracterizan al proceso en su movimiento.

Al realizar la actividad pedagógica es necesario contemplar los requisitos siguientes:

- Al organizar la actividad pedagógica se ha de evitar riesgos en niños tan pequeños, esto se refiere al uso de materiales muy pequeños que estos puedan llevárselos a la boca o introducirlos en su nariz, también se evitará el uso de materiales que puedan tener bordes o salientes muy pronunciados que puedan dañarlos, etc.

- Es importante que al realizar las actividades se trabajen las líneas directrices del desarrollo de este año, en el período interno que corresponda.
- Es recomendable que su duración sea corta, de 2 a 3 minutos, debido al poco desarrollo del sistema nervioso que hace que los niños se fatiguen rápidamente.

- Las actividades pueden realizarse individualmente, o con grupos de dos a tres niños, debido a que el aprendizaje se efectúa con la ayuda de las influencias directas del adulto. Los niños según la edad estarán acostados, sentados, o de pie.

- Los métodos fundamentales para el trabajo pedagógico en estas edades son los sensoperceptual que permiten la activación de los diferentes sistemas sensoriales del niño.

- Los medios de enseñanza se organizarán teniendo en cuenta que estos posibiliten que el niño los observe, se puedan acercar a ellos, los manipule.

- El educador ha de propiciar una comunicación afectiva con el niño que propicie en ellos un estado emocional positivo que los prepara para la asimilación de los contenidos de la actividad.

- Los juguetes y objetos que se utilicen en la actividad pedagógica deben poseer colores brillantes y un tamaño y forma adecuados, según el fin que persiga.

- La organización de la actividad pedagógica ha de ser en sistema, teniendo en cuenta que muchos de los objetivos de la actividad pedagógica requieren ejercitación en la independiente para lograr su asimilación.

CAPITULO II

FORMACIÓN ESTÉTICA

CONCEPTUALIZACIÓN

La Formación Estética es un proceso de influencia dirigida hacia un objetivo sobre la formación de la actitud estética hacia la vida, la percepción y la comprensión de lo bello en el arte, en la naturaleza y la sociedad, del gusto artístico, de la necesidad de conocer las obras de arte y de la capacidad para la creación artística.

La educación estética constituye una disciplina científica que estudia las leyes del desarrollo del arte y su estrecha relación con la realidad, está vinculada a la vida, a las relaciones humanas, al trabajo, a la ambientación escolar, a la ética, a la moral.

El hombre desde que nace se relaciona con un ambiente estético determinado, en la familia recibe las primeras nociones sobre moral, folklor, tradiciones, etc., pero es en las instituciones donde se continúa e introducen nuevos elementos que permiten el desarrollo de un individuo estéticamente preparado para apreciar, comprender y crear la belleza en la realidad.

La educación estética se refiere en sí a la formación de una actitud ética y estética hacia todo lo que rodea al individuo.. Un desarrollo estético correctamente organizado está unido siempre al perfeccionamiento de muchas cualidades y particularidades físicas y psíquicas de los niños de todas las edades y tiene especial relevancia en la etapa preescolar, pues en esta precisamente se sientan las bases de la futura personalidad del individuo.

Las impresiones artísticas que los niños reciben perduran por mucho tiempo, a veces impresionan su memoria para toda la vida. Aquellas que no poseen un gran valor estético le pueden distorsionar el gusto, crearles falsos criterios artísticos. Es por ello que la educación estética no debe considerarse solamente como un complemento de los aspectos que componen la formación integral del individuo, sino como una parte intrínseca, inseparable de cada una de las actividades que inciden directa o indirectamente en la formación del niño.

TEORIAS DE LA FORMACIÓN ESTÉTICA

Las teorías principales de la educación estética son:

- Desarrollo de la percepción estética, los sentimientos y las ideas.
- Desarrollo de las capacidades artístico-creadoras.
- La formación del gusto estético.

Estas tareas deben cumplirse esencialmente en el proceso educativo, como un gran sistema donde influyan otras áreas del desarrollo, actividades y otros factores como la familia, los medios de difusión masiva, entre otros.

La vía fundamental para lograr una educación estética es la educación artística. La primera es una resultante, la segunda es el medio más importante para alcanzarla.

La educación artística forma actitudes específicas, desarrolla capacidades, conocimientos, hábitos necesarios para percibir y comprender el arte en sus más variadas manifestaciones y condiciones histórico-sociales, además de posibilitar la destreza necesaria para enjuiciar adecuadamente los valores estéticos de la obra artística.

Para que una obra sea percibida en su totalidad tienen que estar presentes: el cuadro, el intérprete y el público (nosotros los educadores somos los encargados de formarlos).

La educación artística se expresa a través de sus medios expresivos que son la plástica, la danza, el teatro, la literatura y la música.

En la plástica se expresa mediante el dibujo, la pintura, la escultura, el óleo, la tempera, la plastilina, el barro y otros materiales. Los museos, las galerías de

arte, las revistas, las exposiciones, etc., permiten el disfrute de esta manifestación.

En la danza se expresa mediante movimientos corporales que siguen rítmicamente las audiciones de diferentes géneros.

En el teatro se expresa fundamentalmente mediante la palabra y el gesto, su obra se realiza en distintos escenarios.

En la literatura se expresa fundamentalmente mediante la palabra. Disfrutaremos de ella a través de novelas, cuentos, obras dramáticas, en vivo o a través de los medios de difusión masiva.

En la música podrá expresarse mediante el canto o la ejecución de diversos instrumentos, por otra parte es posible disfrutar de ellos a través de audiciones, conciertos, etc.

Es esta última forma expresiva del arte la que nos ocupa para nuestro trabajo, pero sucede que la música tiene dos vertientes fundamentales con diferencias y semejanzas, con puntos convergentes e interrelación dialéctica.

La primera vertiente es la enseñanza de la música y la segunda es la Educación Musical.

La primera de la enseñanza de la Música está encaminada a formar músicos especializados, proporciona los conocimientos técnicos necesarios al músico profesional, se da en escuelas especializadas también, donde se imparten asignaturas propias de la carrera (armonía, contrapunto, instrumentos, etc.).

La segunda (Educación Musical) se da en todas las enseñanzas, juega un papel fundamental en la formación integral del individuo, no solo en las actividades específicamente musicales, sino además en la ampliación de su percepción general, visual y auditiva, favorece el estado emocional, el desarrollo físico y la capacidad creadora.

La misma contribuye al desarrollo general del individuo, fundamentalmente en las edades preescolares, está encaminada a educar musicalmente de forma masiva a niños, jóvenes y adultos; la base fundamental es el canto, el ritmo, la expresión corporal, la creación, la apreciación, el análisis de obras musicales y la ejecución de instrumentos musicales sencillos, de fácil manejo para los niños que posibilitará hacer música de un modo vivo y creador.

No está limitada para niños que tienen determinado interés hacia la música, está dirigida a todos en general y su principal objetivo es educarlo musicalmente, así como desarrollar las capacidades, conocimientos, hábitos y habilidades que le permitirán tener una valoración musical de la realidad, a

partir de la vivencia del fenómeno sonoro, lo que garantiza poseer valoraciones respecto al hecho sonoro en su conjunto.

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN ESTÉTICA.

La apreciación del arte permite que los estudiantes exploren, desde la perspectiva estética, la realidad; busquen soluciones originales a los problemas propuestos, impulsen su creatividad, y se integren armónicamente al entorno natural e histórico.

El ser humano aprende, en primer término, a través de sus sentidos, los que le ponen en interrelación con el medio. Desarrollan la capacidad de percepción por medio del arte, desde la más temprana edad, es una vía de indudable enriquecimiento de la personalidad.

La cultura estética posibilita el conocimiento y afirmación de los significados y valores consagrados por los diversos pueblos y el respeto y estimación de sus diferentes formas de vida, de pensamiento y de expresión cultural.

En la educación básica, el objetivo del arte no es formar artistas, sino seres capaces de apreciar la música, las artes plásticas, y las artes de la representación. Su línea de acción educativa busca el desarrollo de una concepción.

MEDIOS DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

No puede ponerse en duda que el gusto estético se consigue por medio de la e. Si no -es de un modo provocado y sistemático, la capacidad del hombre para la apreciación y la realización de la belleza en la Naturaleza y en el Arte no llega a desarrollarse convenientemente. ¿Cómo lograr este desarrollo? ¿Qué medios utilizar? Puede lograrse el desarrollo de la capacidad estética con estos medios:[16]

a) Buscando en el hogar, lo mismo que en la escuela, un ambiente favorable que transpire orden, limpieza, gusto y belleza. Las investigaciones que se han hecho sobre la evolución del factor estético concluyeron que la verdadera comprensión del arte casi nunca tiene lugar antes de la pubertad; pero ello no debe ser obstáculo para que en etapas anteriores se realice esta iniciación a que hemos aludido y otras que despertarán sin duda el gusto estético de los educandos. Si el hogar en que el alumno vive está ordenado y limpio, si el edificio escolar es atractivo y es bella la decoración de sus paredes, se lleva ya un buen trecho adelantado para que en los educandos pueda desarrollarse eficazmente la capacidad estética.La escuela debe luchar muchas veces contra la vulgaridad del medio, erigiéndose como modelos de buen gusto.

[16] BIBL.: R. J. CLOT, La educación artística, Barcelona 1961

b) Habituando a los jóvenes a contemplar y apreciar acertadamente las bellezas naturales y las reproducciones de los hombres. El estudio directo (no en los libros ni siquiera en las láminas) de la Geografía y las Ciencias naturales, puede provocar fácilmente el goce de las bellezas naturales; las oportunas indicaciones y la selección de los focos de interés estético serán cometidos del educador. En las poblaciones importantes, la existencia de monumentos, museos, exposiciones y otras oportunidades facilitan considerablemente al docente su tarea. En las primeras fases de este proceso educativo el maestro hará que los alumnos reparen en las características más notables de las obras y en los pormenores o conjuntos que con más nitidez delatan lo estético. El proceso seguirá más tarde su cauce normal; el encanto de lo bello y la emoción artística irán posándose en los educandos cada vez con más facilidad y el autocultivo puede ser aquí un hecho real.

c) El objetivo de la e. literaria (dentro del área de «expresión verbal») es desarrollar en el educando el goce estético, el cual se origina de la expresión bella de las propias ideas o de la captación de la obra que realizara otro. La expresión literaria elegante es difícil de lograr en la primera enseñanza; sin embargo, el niño capta la belleza muy pronto, y puede, por lo menos, apreciar con acierto el airoso lenguaje de las obras literarias. En la enseñanza media la percepción de esta belleza debe ir acompañada del conocimiento de las obras más notables de la Literatura

nacional y universal y de la expresión de un estilo personal con algún valor artístico. En la enseñanza superior habrá que añadir el conocimiento histórico de las obras, su estudio filológico, experiencias de crítica literaria, dramatizaciones libres, recitales, etc. Asimismo, con referencia p. ej., a la e. musical (capítulo esencialmente formativo, dentro del área de «expresión dinámica»), advertiremos que sus objetivos, en una primera fase, son preparar el espíritu del alumno para que adquiera conocimiento y gusto de la buena música y lograr que aprenda la ejecución (palabra, ritmo y melodía) de determinadas creaciones musicales: canciones populares, patrióticas, artísticas, etc., y hasta que «cree» su música. Se ha comprobado que todos los niños sienten una natural inclinación por la música. La e., pues, debe saber encauzar esa afición y no anularla ni menguarla. Lo conseguirá con una formación rítmico-vocal-tonal adecuada.

DOMINIOS ARTÍSTICOS

La naturaleza de los diferentes dominios artísticos (palabra, sonido, forma y movimiento) conducirá a otros tantos planteamientos educativos; sin embargo, es posible dar unos principios docentes de carácter general y evolutivo:

1. Durante la fase de la formación artística que podemos llamar preparatoria (hasta los 10 años) se atenderá fundamentalmente a inculcar en los alumnos los hábitos de limpieza, porte correcto, buenos modales y trato

cortés con las personas. Con esto los alumnos irán tendiendo poco a poco hacia el arte. Preparan también, para poder entender más afinadamente la obra de arte, los ejercicios de tipo sensorial (distinción de colores, de formas y de sonidos). Debe también practicarse el modelado, juegos de construcción, dibujo con muestra y libre, cantos, danzas y otras muestras parecidas de arte elemental.

2. Desde los 10 a los 14 años se practicará ya la declamación, la composición escrita, el dibujo artístico en lápiz y en color (con modelos y del natural), etc. En una palabra, las actividades artísticas de las áreas verbal, plástica y dinámica. Las técnicas artísticas aún no tienen cabida en la escuela a esta edad. El Arte deberá estar en contacto con la Naturaleza y con la misma vida. La espontaneidad de los alumnos deberá respetarse siempre, pues el Arte es ante todo personal y libre.

3. Normalmente, es a partir de los 14 años cuando los alumnos están ya bien dispuestos para poder gustar de una obra literaria en prosa o en verso, disfrutar ante un lienzo valioso de museo, una escultura clásica, una creación musical, o ante la fachada de algún artístico edificio. Resulta sumamente conveniente la representación de obras de teatro, la declamación y la interpretación de piezas musicales por los alumnos. Y aquí ya tienen plena cabida las técnicas artísticas aplicadas a las actividades expresivas de tipo verbal, plástico y dinámico que tengan matiz

artístico. El contacto con las obras bellas o con la reproducción de las mismas resulta necesario y muy positivo. En cualquier caso debe aparecer el oportuno comentario histórico y crítico del profesor respectivo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

La riqueza espiritual y la pureza moral están indisolublemente vinculadas con la percepción y la impresión viva de lo bello, con la capacidad para sentir su Influencia sublime. La habilidad para actuar según las leyes de la belleza, distinguir lo bello de lo feo responder a lo trágico y a lo cómico, testimonia sobre la riqueza de los sentimientos y las actitudes del hombre hacia la vida y hacia la gente.

La formación de estas cualidades de la personalidad es también tarea de la educación estética, En este caso sus tareas, contenido y métodos se concretan en correspondencia con las particularidades psicológicas de los niños de diferente edad.

EDUCACIÓN ESTÉTICA EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INFANTIL

La educación estética ocupa un gran lugar en las instituciones infantiles. La alta susceptibilidad emocional y la espontaneidad de la percepción del niño de las

edades tempranas y preescolares determinan las grandes posibilidades que hay para iniciarlos en el arte[17]

En los centros infantiles, el desarrollo de la educación estética abarca la familiarización con obras asequibles de la literatura infantil, las artes plásticas, la música y el arte popular, así como las actividades pedagógicas de música, canto, danzas, dibujo, modelado y aplicación. El sistema de educación estética en los centros infantiles incluye también la celebración de fiestas, conciertos, donde el espíritu de iniciativa artística infantil ocupa un lugar fundamental.

Las actividades de educación plástica en esta etapa se pueden comenzar con actividades de familiarización con los materiales plásticos. Es recomendable trabajar con pequeños grupos (4 a 5 niños), incorporándolos, sin perder el carácter independiente y espontáneo, pero esto no quiere decir que se rechacen los niños que insistan en permanecer en la actividad. La duración de cada una depende del interés que presten los niños.

Los contenidos planteados se pueden relacionar con los de otras áreas, por ejemplo: arrugar el papel para obtener una pelota, este contenido puede ser parte de la actividad pedagógica de educación física.

[17] Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE).

POSIBILIDADES DEL DESARROLLO ESTÉTICO DE LOS NIÑOS Y TAREAS DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LA EDAD TEMPRANA

En la temprana infancia esta área del conocimiento se es recomendable que se trabaje sobre la base de la familiarización con los materiales y obtención de manchas, trazos y formas modeladas La organización de las actividades de familiarización podrá ser sencilla. Al trabajar con los diferentes materiales, desde el segundo año, se colocarán en una mesa los nuevos materiales (debe ser uno solo) y/o los conocidos y se estimula a los niños a jugar con ellos.[18]

Cuando el educador, por primera vez, muestre un material, puede pedirle a los niños que digan su nombre, en el caso que no lo sepan o no puedan nombrarlo se lo dirá, después se lo entrega y le propone jugar con ellos; en el caso de existan niños que se resistan, se harán demostraciones de cómo dejar una huella con la crayola o tempera y cómo aplastar la plastilina, entre otras. En ocasiones hay niños que rechazan tocar la tempera con la mano u otro implemento, si esta situación se presentano se obligarán, sino que se tratará de estimularlos.

En esta etapa a los niños se les puede enseñar a utilizar distintos objetos y materiales para obtener diferentes imágenes, manchas, trazos, puntos, etc.

[18] Componentes pedagógicos del desarrollo – Tema 8 Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). www.waece.org 71

La familiarización a desarrollar en el segundo año de vida puede hacerse como sigue:

- Papel de cualquier calidad
- Temperas
- Pañito
- Plastilina
- Esponjas
- Muñequillas

MATERIALES DE CONSTRUCCIÓN

En el tercer año de vida para la familiarización se pueden utilizar, además de los materiales antes mencionados, otros medios como:

- Masas moldeables(barro y papel mojado y seco)
- Cuños o sellos
- Brochas

TECNICAS Y ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA ESTÉTICAS

Las técnicas se desarrollarán de forma sencilla; en el segundo año de vida año de vida es recomendable el dibujo con crayolas, las impresiones dactilares e

impresiones con esponjas, pañitos y muñequillas. Para las impresiones se prepara tempera en un recipiente hondo similar a una bandeja o plato, de ser posible se espesa la misma con harina, para que tome la consistencia de la pintura dactilar y las manchas se obtengan mejor.

Pintura dactilar. Para hacer manchas es fundamental trabajar con los niños las técnicas de pintura dactilar e impresiones. Al realizar ambas técnicas el educador estimula a los pequeños para que aprovechen toda la superficie para manchar. Se les enseñará a hacer impresiones dactilares, comenzando por el dedo índice hasta hacerlo con todos los dedos.

A los infantes les resulta de mucha alegría trabajar con materiales brillantes sobre fondo blanco y sobre fondos que contrasten con los colores fríos. Además, a los del tercer año de vida les gusta mucho trabajar con pintura, juegan con los colores y las formas, ponen un color encima del otro y disfrutan mucho del efecto, por ello es necesario proporcionarles muñequillas, palitos (con algún material textil atado a uno de los extremos) y cuños o sellos para crear manchas. En este año de vida se incluirá en la pintura dactilar el uso de las manos, los dedos y el puño.

Ejemplos de juegos dactilares:

- Juntar las dos manos y tratar de abrir los dedos, para barrer la casa, echarse fresco, como si fuera un abanico. Unir los dedos, bailar las manos unidas al frente, como un pececito.
- Con una mano hacer caminar los dedos por una superficie, hacia delante y atrás. Después hacia los lados.
- Abrir y cerrar para esconder algo, como si estuvieran echando agua a los demás.
- Con la mano abierta, los dedos unidos, convertirlas en un pececito que nada en el agua, un pajarito que vuela; con los dedos separados, caminarlos en el aire como un animal de muchas patas.

Estos juegos se acompañan con canciones, adivinanzas, poesías, cuentos, incluyéndolos no sólo en la actividad independiente sino en otras actividades pedagógicas, resultan muy atractivos para los niños Los gestos que realizan los pequeños generalmente son al principio incordinados, pero a medida que van aprendiendo se perfecciona la coordinación. Los juegos les agradan y tratarán de hacerlos ellos solos. El educador puede inventar otros.

Plastilina. Los niños pueden realizar acciones sencillas con la plastilina: tomarla entre las palmas de las manos de forma libre, presionarla, rodarla, separarla en dos o varias partes y hacer movimientos libres sobre la superficie

de la mesa. Las actividades de familiarización se pueden acompañar con rimas, poesías, canciones y cuentos acorde con la edad de los niños.

Al terminar un modelado con plastilina o papel, un dibujo u otro trabajo, se les pide que observen y digan ¿Qué hiciste?, ¿Qué dibujaste, modelaste o pintaste? siempre estimulándolos con expresiones como: ¡qué lindo te quedó!.

Jugar sobre hojas de papel En el tercer año de vida los niños disfrutan del movimiento de las manos con los materiales, juegan sobre las hojas de papel, hasta continúan fuera de esta, por eso se recomienda propiciarles hojas de papel grande para ampliar el campo de sus movimientos y producir grandes rayones en diferentes direcciones y manchas.

Los juegos con papel se pueden iniciar al finalizar el segundo año de vida, por ejemplo: a los niños se les entrega una hoja de papel para enseñarlos a jugar con ella, realizando acciones como: convertir la hoja en un pajarito, una Mariposa, un pañuelo en la cabeza, arrugarla para hacer una pelota, etc.

El juego con papel, es una actividad interesante para el tercer año de vida. El educador puede enseñar a los niños a buscar diferentes imágenes plásticas con una hoja de papel de cualquier tipo a partir de las transformaciones que les hacen, por ejemplo: Se toma una hoja de papel y se deja caer, como si estuviera volando, hasta pisar el piso; se pueden realizar varias preguntas como por ejemplo: ¿Quién está volando?, ¿Quién se cayó al piso? Los niños

pueden dar varias respuestas, una paloma, una mariposa, un avión, etc. Seguidamente se le entrega una hoja de papel a cada niño que participa, y se les pide que jueguen con su hoja. Los educadores pueden ser muy creativos y activos en el juego con el papel.

Otras acciones que pueden trabajarse son: arrugar papel para construir un objeto (una pelota, una mandarina,etc.); estrujar (como si estuvieran lavando, etc.), torcer papel para hacer un pulso, una cola, un collar, un machete y otros y agujerear para mirar por un agujero al cielo para ver las estrellas; si le abren otro agujero pueden ver con los dos ojos y se hacen una careta para la fiesta; pero si se la ponen en el dedo índice la convierten en una faldita y si le dibujan una cara al dedo esun títere. Estos ejemplos motivarán a los educadores a buscar acciones creativas y variadas para enriquecer el mundo de las imágenes plásticas de los niños. Con orientaciones precisas y creativas les puede dar a los niños muchas ideas. Los juegos dactilares posibilitan que desde las primeras actividades los niños de segundo y tercer años de vida aprendan a jugar con los dedos, para ello se pueden proponer una serie de juegos muy importantes para el desarrollo de los músculos finos de las manos.

Avtividades musicales. Como parte de la educación estética están las actividades musicales, que tanto atraen a los niños y elevan su estado emocional En estos años de vida, el desarrollo de la voz del niño comienza a trabajarse logrando que entonen sílabas, palabras, frases de canciones escuchadas, preparándolo para el canto en el año que le sucede.

En el primer año de vida la música debe estar presente en todo momento del día. A partir de los 45 días hasta los 3 meses se puede trabajar el desarrollo del oído musical, y a partir de los tres meses en adelante, además de esto la capacidad rítmica

.

La actividad para establecer la relación movimiento-estímulo musical, no se puede realizar después del horario de alimentación, ya que puede provocar la devolución de los alimentos (vómitos), o puede afectar el proceso digestivo.

El oído musical se trabaja a partir de la audición de la música. Los procesos y la vigilia resultan momentos importantes para la audición de diferentes tipos de música, por ejemplo, en la recepción se les cantará a los niños canciones que provoquen un estado de ánimo que favorezcan la separación de la madre.

Al organizar las actividades independientes los educadores pueden tener en cuenta alternar los materiales y no utilizar más de uno cada día. Se puede proponer un material diferente para cada semana cuando este se presenta por primera vez, para que todos los niños tengan tiempo suficiente de familiarizarse con él. [19]

Los niños en esta edad pueden identificar sus representaciones aunque estas disten mucho de la realidad, designándoles nombres a las imágenes, esto es

[19] Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). www.waece.org 72

un paso lógico en el desarrollo pictográfico del niño. Es contraproducente Interrumpir el proceso de creación para hacer preguntas o sugerencias, esto molesta al niño y puede variar la idea preconcebida, que es muy pobre en esta edad.

En los centros infantiles se puede destinar un espacio en los salones para realizar exposición de los trabajos realizados por los niños en un lugar visible y se identifican con el nombre de los pequeños por el mismo lugar donde dibujan. El educador puede entregarlos diariamente a los padres o coleccionarlos y al finalizar el curso escolar dárselos.

f. METODOLOGÍA.

MÉTODOS:

CIENTÍFICO.- Es un método destinado a explicar fenómenos, establecer relaciones entre los hechos y enunciar leyes que expliquen los fenómenos físicos del mundo y permitan obtener, con estos conocimientos, aplicaciones útiles al hombre, estará presente en todo el proceso de la investigación y permitirá realizar un análisis del problema y plantear el objetivo general y específico; además la recolección, organización análisis e interpretación de los resultados del trabajo de campo.

INDUCTIVO.- El método Inductivo es el que crea leyes a partir de la observación de los hechos, mediante la generalización del comportamiento observado; en realidad, lo que realiza es una especie de generalización, sin que por medio de la lógica pueda conseguir una demostración de las citadas leyes o conjunto de conclusiones, las mismas que podrían ser falsas y, al mismo tiempo, la aplicación parcial efectuada de la lógica podría mantener su validez. En la presente investigación el método Inductivo permitirá la delimitación del problema, planteamiento de soluciones, es decir para generalizar todos aquellos conocimientos particulares

DEDUCTIVO.- : El método Deductivo es aquel que aspira a demostrar en forma interpretativa, mediante la lógica pura, la conclusión en su totalidad a partir de unas premisas, de manera que se garantiza la veracidad de las conclusiones, si no se invalida la lógica aplicada. Será de gran utilidad; ya que, partiendo de una generalidad se podrá determinar factores particulares del problema planteado, a través de la elaboración y aplicación de las técnicas e instrumentos, tomando como base de los elementos teóricos – conceptuales del Marco Teórico

DESCRIPTIVO: Es aquel que permite, identifica, clasifica, relaciona y delimita las variables que operan en una situación determinada, siendo imprescindible en la investigación para describir la problemática, con rigor científico y objetividad; es utilizado para puntualizar La Aplicación de las Expresión Plástica y su incidencia en el desarrollo de la motricidad Fina los niños investigados, guió la identificación de fenómenos que se susciten en la realidad del hecho investigado; la formulación de objetivos, la recolección de datos, posibilitó la interpretación y análisis racional y objetivo.

MODELO ESTADÍSTICO.- Sirve para obtener un conjunto de valores ordenados en sus respectivas categorías; empleándose en este caso; la estadística cuantitativa y descriptiva por constituir un estudio cualitativo; cuyos resultados servirán únicamente para esta población, sin negar la posibilidad que algunos aspectos de los resultados se puedan aplicar en otras, posibilitará

la exposición de resultados a través de cuadros y gráficos estadísticos los cuales se elaboraran en base a los resultados obtenidos, lo que permitirá hacer el análisis e interpretación.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

ENCUESTA Elaborada y dirigida a las maestras de los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela General Básica "Selva Alegre", del Cantón Joya de los Sachas, Provincia de Orellana.

GUÍA DE OBSERVACIÓN.- Se aplicará a los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica de la Escuela General Básica "Selva Alegre", del Cantón Joya de los Sachas, Provincia de Orellana.

POBLACIÓN

La población está conformada por las maestras, niños y niñas y Escuela General Básica "Selva Alegre" , que se lo detalla a través del siguiente cuadro.

ESCUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE"				
PARALELOS	**Niños**	**Niñas**	**Total**	**Mestras**
"A"	17	13	30	1
"B"	14	16	30	1
TOTA	**31**	**29**	**60**	**2**

Fuente: Registros de matrícula de La Escuela General Básica "Selva Alegre"
Investigadora: Mariana de Jesús Cango Castillo

Por el tamaño de la población se trabajará con todo el universo por lo que no es necesario extraer una muestra

g. CRONOGRAMA. AÑO 2014

AÑO: **2014**

ACTIVIDAD	**abril**				**Mayo**				**junio**				**julio**				**agosto**				**septiembre**			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Elaboración del proyecto	x																							
Presentación del proyecto		x																						
Inclusión de correcciones							x																	
Aprobación del proyecto								x																
Aplicación de instrumentos										x	x													
Tabulación de resultados												x	x											
Elaboración del informe de tesis														x	x	x								
Presentación de la Tesis																	x							
Revisión y calificación de la tesis																		x	x					
Inclusión de correcciones																				x	X	X		
Sustentación pública																								x

h. PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO

DETALLE	VALOR (USD)
Útiles de oficina	120.00
Levantamiento de documentos	200.00
Empastado y anillado de documentos	80.00
Internet	100.00
Movilización	500.00
Imprevistos	250.00
TOTAL	**1250.00**

Financiamiento:

Todos los gastos que demande la presente investigación correrán a cargo exclusivo de la autora.

i. BIBLIOGRAFÍA

- **ALVARADO**, BUSTAMANTE, RUBIO y TAPIA (2002). "Evidencia de Contradicciones y paradojas en la Educación Parvularia:
- **ANGULO**, F.J., Connell, R.W., Goodman, J., Kemmis, S., McLaren, P., Miller, J.N., Paraskeva, J. (2008). "Democracia, Educación y Participación en las Instituciones Educativas", 1ª edición Morón, Sevilla – España.
- **BREMBECK,** Cole (1986) Ambiente y rendimiento escolar.
- **BRUECKNER**, Le (1961) Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.
- **DAHLBER**G, C., Moss, P. y Pence, A. (2005). "Más allá de la Educación Infantil". Editorial Grao. España.
- **FLOREZ**, Rafael (1999) Evaluación pedagógica y cognición.
- **HERNÁNDEZ**, R. e (1996). Metodología de la investigación. Bogotá McGRAW-HILL.
- **JIMÉNEZ**, Vidal R. (2005). "Educación, poder y mercado: deconstrucción crítica de los efectos disciplinantes de las TIC en la nueva Escuela del Espectáculo". Comunicación, Saúde, Educación.
- **LATOURCADE**, Pedro (1989) Evaluación de los aprendizajes.
- **MARTÍNEZ** Rodríguez, J.B. (2005). "Educación para la Ciudadanía". Editorial Morata. España
- **PENTEADO**, José (1979) Didáctica y práctica de la enseñanza.

- **SALVADOR,** Junio de 2004 Didáctica como técnica para el aprendizaje
- **TORRES,** R. M. (2005). *Los achaques de la educación.* Quito: LIBRESA.VONK, J.H. (2000). El contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa occidental. En: Biddle, Good y Goodson, "International Handbook of teacher and teching" Paidós. Barcelona.

j. ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA, CARRERAS EDUCATIVAS
CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA

ENCUESTA PARA LAS MAESTRAS DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA "SELVA ALEGRE", DEL CANTÓN JOYA DE LOS SACHAS, PROVINCIA DE ORELLANA

Distinguidas maestras:

Le solicito muy comedidamente se sirva contestar las preguntas formuladas en esta encuesta, los datos que se recojan son estrictamente confidenciales y se los utilizará para la elaboración de la Tesis de Grado de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Psicología Infantil y Educación Parvularia.

CUESTIONARIO

Distinguidas maestras:

Le solicito muy comedidamente se sirva contestar las preguntas formuladas en esta encuesta, los datos que se recojan son estrictamente confidenciales y se los utilizará para la elaboración de la Tesis de Grado de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Psicología Infantil y Educación Parvularia.

CUESTIONARIO

1.-¿Utiliza la Didactica Parvularia en la jornada diaria de trabajo con los niños y niñas?

SI ( )
NO **( )**

2.- ¿Qué es para usted la Didáctica Parvularia?,

"Es la ciencia que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje en orden a la optimización de la formación intelectual ( )

Es el conjunto de métodos y técnicas que direccionan el proceso de enseñanza aprendizaje para garantizar la educación ( )

Es una herramienta necesaria que nos ayuda a garantizar la educación del niño. ( )

3.-¿Qué Modelo de Didáctica Parvularia aplica con los niños y niñas?

"Normativo, reproductivo o pasivo" (centrado En el contenido) ( )

"Incitativo, o germinal" (centrado en el alumno). ( )

"Aproximativo o constructivo**"** (centrado en la construcción del saber por el alumno). ( )

4 Seleccione los componentes del Acto Didáctico

El docente o profesor ( )
El discente o estudiante ( )
El contexto social del aprendizaje ( )
El currículo ( )

5.-¿Ha recibido capacitación de Didactica Parvularia?

Si ( )
No ( )

6.-¿Considera que la Didactica Parvularia favorece la Formación Estética de los niños y niñas?

Si ( )
No ( )

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA, CARRERAS EDUCATIVAS
CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA
FICHA DE OBSERVACIÓN

ACTIVIDADES	SI	NO	A VECES
Los niños y niñas tienen hábitos de limpieza, buenos modales y trato cortés con las personas..			
Representa creativamente situaciones reales o imaginarias desde la utilización de actividades plásticas			
Produce ritmos a nivel oral, corporal y con objetos para desarrollar la Formación Estética			
Demuestra imaginación y Formación Estética en la participación de danzas, rondas y bailes.			
Los niños y niñas se expresan con Formación Estética mediante dramatizaciones y títeres			
Los niños y niñas en se expresa en el teatro mediante la palabra y el gesto con Formación Estética			
Los niños y niñas se expresa con Formación Estética en los juegos de construcción			
Los niños y niñas en la literatura se expresan con formación Estética mediante canciones, poemas, rimas.			
En la música se expresa mediante el canto o la ejecución de instrumentos.			
Demuestra capacidad para la apreciación de la belleza en la Naturaleza y en el Arte			

EQUIVALENCIA:

SI=Muy Satisfactorio
NO= PocoSatisfactorio
A VECES= Satisfactorio

ÍNDICE

PORTADA i

CERTIFICACIÓN ii

AUTORÍA iii

CARTA DE AUTORIZACIÓN iv

AGRADECIMIENTO v

DEDICATORIA vi

a. TÍTULO 1

b. RESUMEN 2

ABSTRACT 4

c. INTRODUCCIÓN 5

d. REVISIÓN DE LITERATURA 7

e. MATERIALES Y MÉTODOS 47

f. RESULTADOS 50

g DISCUSIÓN 62

h. CONCLUSIONES 63

i. RECOMENDACIONES 64

j. BIBLIOGRAFÍA 65

k. ANEXOS 67

ÍNDICE 149