

*Mónica Carolina Mármol Castillo
Eddy Conde Lorenzo
(Coordinadores)*

LA EDUCACIÓN INICIAL

*Una visión desde los docentes
en formación*





Carrera de Educación Inicial

Grupo de Innovación Educativa Mejorando
las Prácticas Áulicas (GIE-MPA)

La metodología de la educación inicial constituye el eje transversal de este libro. Enmarcada en el área de formación del personal docente, esta publicación está dirigida a quienes tienen la responsabilidad de trabajar con niños y niñas de 0 a 6 años, en las instituciones educativas ecuatorianas.

Docentes y estudiantes abordan temas que van desde la epistemología de la educación inicial, los proyectos de aula basados en la metodología juego-trabajo de los “rincones” de aprendizaje, hasta las metodologías activas a través de la gamificación, la *flipped classroom* o el ABP. En este recorrido se resalta que el juego propicia el espacio ideal para que los niños y niñas socialicen con los demás, recreen sus experiencias, refuercen valores, resuelvan conflictos y desarrollen competencias de liderazgo, dejando atrás conocimientos memorísticos y repetición mecánica de contenidos.



ISBN 978-9978-10-809-3



9 789978 108093



LA EDUCACIÓN INICIAL

Una visión desde los docentes
en formación

Mónica Carolina Mármol Castillo / Eddy Conde Lorenzo
(Coordinadores)

LA EDUCACIÓN INICIAL

Una visión desde los docentes
en formación



ABYA YALA | **UPS**

2023

LA EDUCACIÓN INICIAL

Una visión desde los docentes en formación

© *Mónica Carolina Mármol Castillo / Eddy Conde Lorenzo (Coordinadores)*

Autores: Mónica Carolina Mármol Castillo, Eddy Conde Lorenzo, Carlos Enrique Vallejo Lecaro, María Gabriela Sailema Arteaga, Emily Narcisca Calderón Cedeño, María Lorena Rengifo Barciona, María Inmaculada Reyes Ruiz, María del Pilar Zúñiga Pacheco, Allyson Jurado Cusme, Narcisca Luciana Yagual Barzola, Julissa Yajaira Ruiz Villanueva, María de los Ángeles Salvador Espinoza, Piedad Elena Bernal Tenorio.

1ra edición:

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
e-mail: publicaciones@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL
Grupo de Innovación Educativa Mejorando
las Prácticas Áulicas (GIE-MPA)

Foto de portada:

Shutterstock

ISBN UPS:

978-9978-10-809-3

ISBN Digital:

978-9978-10-810-9

Diseño, diagramación
e impresión:

Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje:

300 ejemplares

DOI:

<https://doi.org/10.17163/abyaups.11>

Impreso en Quito-Ecuador, mayo de 2023

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores.



Índice

Agradecimientos	9
Presentación	11
Eddy Conde Lorenzo	
Introducción	17
Mónica Carolina Mármol Castillo	
CAPÍTULO I	
Las bases epistemológicas de la educación inicial en el Ecuador y el mundo	23
Mónica Mármol / Eddy Conde / Carlos Vallejo / María Saillema Emily Narcisca Calderón	
CAPÍTULO II	
El proceso de transición de la Educación Inicial a la Educación General Básica en el Ecuador.....	49
María Rengifo / María Reyes / María del Pilar Zúñiga / Mónica Mármol Eddy Conde	
CAPÍTULO III	
El proyecto de aula: metodología juego-trabajo	81
Mónica Mármol / Eddy Conde / Allyson Jurado / Narcisca Yagual Julissa Ruiz / María Salvador	
CAPÍTULO IV	
Las metodologías activas de la educación inicial: pautas para educar a los alumnos de preescolar (3-5 años) desde la estimulación temprana	109
Mónica Mármol / Piedad Bernal	
Sobre los autores y compiladores	131

*A doña Margarita mi querida madre
con amor y gratitud.*

Carolina Mármol Castillo

*Según datos de la UNICEF de 2019, en su informe
Un mundo listo para aprender: dar prioridad a
la educación de calidad en la primera infancia;
existen en el mundo más de 175 millones de niños
—alrededor de la mitad de los niños en edad
preescolar de todo el mundo— que no están
matriculados en educación preescolar, perdiendo
así una oportunidad fundamental y sufriendo
profundas desigualdades desde el comienzo
de sus vidas.*

A todos estos niños va dedicado este libro.

Eddy Conde Lorenzo

Agradecimientos

A Dios, por habernos concedido salud en la tormenta de esta pandemia que ha azotado a la humanidad, otorgándonos la posibilidad de continuar con esta modesta, pero invaluable labor de educar a los demás.

A la Dirección de las carreras de Administración de Empresas y de Educación Inicial y Básica, por acoger con sobrado entusiasmo esta iniciativa y brindarnos el apoyo necesario en todo momento.

A todas aquellas personas que de una forma u otra han contribuido a la realización de esta obra.

Presentación

A veces se tiene la creencia de que hacer ciencia, escribir y publicar es privativo de unos pocos y sobre todo para aquellos que ostentan un grado científico o académico, pero la vida práctica ha demostrado que no es así, siempre y cuando se procure obtener un resultado de esta índole sobre la base de objetivos claros y coherentes.

Un ejemplo rotundo es este libro que se pone en manos de docentes y estudiantes de la Carrera de Educación Inicial, que emergió de una iniciativa de profesores e investigadores del Grupo de Innovación Educativa Mejorando las Prácticas Áulicas (GIE-MPA), que prestan servicios en esta carrera, a través de las experiencias junto a estudiantes de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) sede Guayaquil, en la asignatura Metodología de la Educación Inicial.

Al principio parecía una utopía, porque, si se avanzaban diez pasos, las posibilidades de lograrlo se alejaban diez pasos más, pero se recordó lo que decía Eduardo Galeano: “Es que para eso sirve la utopía, para caminar”; hasta que poco a poco se fue convirtiendo en una realidad.

No se trata de un manual para la educación inicial, más bien es el compendio de un conjunto de ideas que invitan a reflexionar sobre cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, visto a través del prisma de los estudiantes en formación, de la mano con sus profesores, es decir, se ha retomado el desafío de profundizar en la tarea de reflexionar y transformar mediante la praxis. A lo largo de esta obra

se ha ganado conciencia de lo que esto significa, tratándose de que un grupo considerable de coautores sean estudiantes de la Carrera de Educación Inicial. En tal sentido, se ha logrado aunar ambas realidades: la de estudiantes en formación con docentes e investigadores, lo cual ha conducido hacia nuevos horizontes. Estamos convencidos de lograr cambios en el papel del estudiantado, en función de recibir y aportar conocimientos, garantizando que la educación se nutra de la investigación y de tal modo pueda conseguir su sostenibilidad en el tiempo. Este es precisamente el mensaje que deja la estela de esta obra, escrita en un lenguaje ameno, simple, entendible y accesible a todo público.

Por otro lado, si la motivación y las posibilidades de hacer las cosas existen y se complementan, entonces, será posible un resultado como este. También hay que estar consciente de que la responsabilidad modela las actitudes y las personas deben ser capaces de construir su propia demanda, como ha sido el resultado que hoy se exhibe en este libro.

Esta obra mancomunada se sustenta en una dinámica dialéctica en espiral, que parte de una práctica (universidad, aula y contexto), transita por una reflexión colectiva y regresa enriquecida a una nueva praxis (colegios, aulas y comunidad), donde convergen, más allá de los medios materiales y métodos, un conjunto de relaciones interpersonales determinantes para la transformación social.

Si bien los escritos no agotan toda la riqueza emocional y científica que emana de las interrelaciones de los docentes con los alumnos y viceversa, la aspiración tiende a promover el interés por investigaciones sucesivas, que continúen generando intercambios, discusiones, entre otros aspectos, ya que un texto que no genera polémica carece de vida propia.

Este libro exhorta a la búsqueda real, fundada en el empeño de los autores por poner de manifiesto lo vivenciado mediante los aprendizajes, tensiones y encrucijadas que, en lugar de desplegar li-

mitaciones, los han animado a la reflexión conceptual y práctica. Es por lo que los textos no son un conjunto nulo o vacío de lo que se sabe o no, sino más bien una reflexión desde las experiencias. Se asumen en la medida en que ayudan a entender lo que se hace o se debe hacer en las aulas, en los colegios, con los niños.

El primer trabajo, “Las bases epistemológicas de la educación inicial en el Ecuador y el mundo”, de Mónica Carolina Mármol Castillo, Eddy Conde Lorenzo, Carlos Enrique Vallejo Lecaro, María Gabriela Sailema Arteaga y Emily Narcisca Calderón Cedeño, pone su acento en el acervo cognitivo acumulado en la educación inicial, superando la perspectiva asistencialista del siglo XVIII, con un marcado carácter benéfico, con el objetivo de proteger a los infantes de la marginalidad. De tal modo, se refleja de forma sintetizada el camino transitado por pedagogos y psicólogos, abarcando personalidades reconocidas como: Robert Owen (quien vislumbró la necesidad de un proceso de aprendizaje no memorístico), Juan Amos Comenio (pionero en lo referido a la “escuela materna”), Jean-Jaques Rousseau (fundador de la “escuela nueva”), Johann Heinrich Pestalozzi (su método “el corazón, la cabeza y la mano”), Federico Froebel (su “método froebeliano”), John Dewey (su propuesta de “vivencia única” como estímulo al raciocinio), María Montessori (sus profundas reflexiones sobre la educación inicial), las hermanas Agazzy (su visión hacia la naturaleza y todo lo que ofrece para el aprendizaje espontáneo) y Ovidio Decroly (estableciendo un medio motivador hacia la naturaleza). También se resaltan las bases teóricas de autores como Loris Malaguzzi, Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, entre otros, arribando a la conclusión de que estas aportaciones constituyen un pilar para los docentes, en función de conocer y entender la importancia de respetar el desarrollo holístico e integral que tienen los educandos durante los primeros años de vida.

En relación con lo anterior, sería imperdonable que faltara un breve esbozo de la educación inicial en Ecuador, en su decurso, describiendo zigzags en la política educacional en cuanto a impulsos y

retardos a lo largo del tiempo, condicionado por las expectativas de los gobernantes de turno.

El segundo texto, “El proceso de transición de la Educación Inicial a la Educación General Básica en el Ecuador”, de María Lorena Rengifo Barcelona, María Inmaculada Reyes Ruiz, María del Pilar Zúñiga Pacheco, Mónica Carolina Mármol Castillo y Eddy Conde Lorenzo, demuestra la gran importancia de esta transición para el correcto accionar posterior del infante, ya que una errónea interpretación sobre la base de las percepciones de este, puede generar en él un rechazo al nuevo contexto educativo y áulico, e incluso pudiera marcar una tendencia negativa en el comportamiento ulterior del niño. Esta investigación se centra, en primer lugar, en un conjunto de reflexiones de diversos autores nacionales y foráneos sobre el proceso de articulación entre ambos niveles en el contexto ecuatoriano. En segundo lugar, se enfoca en los criterios de docentes experimentados en Educación Inicial y primero de Educación General Básica, con el fin de obtener información centrada en la situación real de la educación ecuatoriana. Con base en lo anterior, los autores sostienen que el hecho de transitar de un ambiente escolar con el que el niño se encuentra familiarizado, para entrar en otro donde puede encontrar ciertos cambios, convierte este proceso en un desafío al que el menor no debería enfrentarse por sí solo. De ese modo, es crucial el desarrollo de estrategias que permitan una transición exitosa, con el apoyo de los docentes, la familia e incluso la comunidad.

El siguiente trabajo es “El proyecto de aula: metodología juego-trabajo”, de Mónica Carolina Mármol Castillo, Eddy Conde Lorenzo, Allyson Jurado Cusme, Narcisca Luciana Yagual Barzola, Julissa Yajaira Ruiz Villanueva y María de los Ángeles Salvador Espinoza, quienes sustentan que el juego constituye una herramienta pedagógica para todos los niveles de enseñanza y devienen en estrategia para la adquisición de diversos aprendizajes, de ahí que es utilizado por los docentes para el logro de los objetivos planteados. El juego genera un sentimiento de libertad, placer y bienestar en los discípulos, y favore-

ce la sociabilización y autonomía con responsabilidad para quienes lo realizan. Como conclusión al estudio afirman que jugar es importante y necesario durante la primera infancia. Es precisamente con estas actividades que se gesta el desarrollo armónico y sistémico de las diferentes áreas, como la psicomotricidad fina y gruesa, el desarrollo del lenguaje y el área cognitiva en general. De igual manera, la formación personal de los niños, su autonomía y las habilidades interpersonales y sociales, tanto con los de su edad como con los adultos, es una de las riquezas de estas actividades que se pueden ejecutar tanto en el aula como en el contexto familiar y de la comunidad.

El último componente de este libro, pero no por ello menos trascendente, nos indica que se debe valorar la capacidad que tienen “Las metodologías activas de la educación inicial” para propiciar la adaptación e integración de un modelo de aprendizaje donde el protagonista es el estudiante, a partir de actividades o escenarios diseñados por el profesor. Así lo reconocen sus autores Mónica Carolina Mármol Castillo, Eddy Conde Lorenzo y Piedad Elena Bernal Tenorio. El arribo consciente a este punto asegura que es conveniente la utilización de las metodologías activas por parte de los docentes de la educación inicial, pues intervienen como una forma lógica y práctica de organización, válida para orientar a los estudiantes y alcanzar sus ideales y resultados. Por consiguiente, los autores concuerdan en que las metodologías activas hacen énfasis en lo que realmente aprenden los estudiantes y no en lo que el docente enseña. Además, los educandos adquieren una mejor comprensión y motivación, así como la oportunidad de ser más participativos durante el proceso de aprendizaje.

En cada uno de los trabajos que presentamos, los escritores realizan un conjunto de conclusiones que deben ser vistas como nuevos puntos de partida hacia otros horizontes de la educación inicial. Queda pendiente, entonces, la necesidad de identificar las brechas que subsisten en ella y convocar a las aportaciones de otras experiencias sobre una misma preocupación: el futuro de la educación en el Ecuador.

Mientras se sumen los estudiantes en formación (futuros docentes) a esta noble causa, estará garantizada para la posteridad, recordando que una visión crítica y reflexiva no solo requiere de acercamientos conceptuales, sino de deliberación y acción entre todos aquellos que están inmersos en la responsabilidad de llevar a cabo una educación inicial de calidad.

Quienes formamos parte de este libro expresamos un profundo agradecimiento a aquellos que mediante la crítica constructiva nos hagan saber sus posiciones discrepantes, dejando a un lado las diferencias de contextos y posturas teórico-prácticas en cuanto a la educación en general y a la inicial y básica en particular. Eso sería un invaluable aporte que abriría nuevas perspectivas de aprender haciendo.

Eddy Conde Lorenzo

Introducción

*Si cambiamos el comienzo de la historia,
cambiamos la historia entera.*

Raffi Cavoukian

La primera infancia es un espacio de desarrollo del ser humano, rico en experiencias y conocimientos. Es el momento en que el niño se apropia de su entorno a través de los sentidos, proceso que conlleva implícito el crecimiento físico, psicológico, emocional y cognitivo. Durante esta etapa, que de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud va desde el nacimiento hasta los 8 años, se plasman los cimientos para el desarrollo y crecimiento del infante para su futuro. La primera infancia involucra la nutrición, cuidados médicos, estimulación adecuada, protección, el aspecto socioemocional y sobre todo el amor que la familia brinda en este proceso. Estos factores inciden en el desarrollo apropiado del cerebro, como lo plantean los expertos en neurociencia, que aportan información relevante durante los primeros años de vida y la formación de las redes neuronales, la sinapsis y la plasticidad cerebral.

Si bien es cierto, el desarrollo de la personalidad es el resultado de la herencia genética y del entorno en que el ser humano se ha desenvuelto, las actividades realizadas durante la primera infancia son las que dejan una huella imperecedera en ella. El juego, la estimulación en sus diversas fases, la comunicación, entre otras, realizadas de forma sistemática a lo largo de los primeros años, propenden al desarrollo armónico de los niños en el mejor de los casos.

Otro aspecto a considerar del entorno es el acompañamiento de los adultos durante la primera infancia, los internos como los familiares y los externos como los docentes, vecinos y la comunidad en general. Cada uno de ellos aporta de diversas maneras en el aprendizaje del niño, su desarrollo socioemocional y la forma de relacionarse con los otros. Gestionar las emociones, reconocerlas y expresarlas es un camino largo que el ser humano debe realizar desde tempranas edades. La carencia o exceso de cuidados, protección y afectos es el resultado del individuo de hoy y sus correspondientes acciones.

A todo esto, es necesario que los adultos que estén al lado de los niños de 0 a 6 años realicen una verdadera labor, que implique los conocimientos adecuados para un desarrollo correcto y le permita una inserción apropiada con la sociedad ya en su vida adulta. Esta importancia está cimentada desde la normativa legal internacional: el objetivo desarrollo sostenible nro. 4 de la ONU, la Constitución de la república del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el acompañamiento de los organismos del Estado como Ministerio de Educación, Ministerio de Salud o Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES).

Por el carácter tan trascendental de la primera infancia, es meritorio abordar desde la perspectiva de las docentes en formación la importancia que tiene la educación inicial, tomando en consideración que todo lo que se haga o se deje de hacer durante estos seis primeros años incidirán en la vida futura de los seres humanos.

En función de esto, durante los últimos años, es plausible la importancia que la educación inicial ha tenido en nuestro país, así como la preocupación de que quienes ejerzan la labor del cuidado de niños tengan la preparación académica necesaria, sea a través de instituciones de educación superior que ofertan estas carreras, sea a través de instancias como el MIES que proporciona capacitaciones permanentes a las comunidades para que puedan desarrollar planes y programas en beneficio del desarrollo de la niñez.

Este trabajo surge de esa necesidad de responder a la importancia que tiene la educación inicial, a través de la investigación realizada por las estudiantes del cuarto año de la Carrera de Educación Inicial de la UPS-Guayaquil. Además de ser una aportación significativa para el proceso áulico de futuros estudiantes y docentes parvularias.

Esta investigación aborda las bases epistemológicas de la educación inicial. La evolución en función de la necesidad de los niños comienza con una perspectiva asistencialista (siglo XVIII), de carácter benéfico, sin ningún aspecto educativo o formativo, con la finalidad de proteger al niño de la callejización o mendicidad mientras los padres laboraban. No es sino hasta los cambios sustanciales propuestos por Robert Owen, que se vislumbra la formación académica, destierra la memoria como proceso de aprendizaje y lo coloca como un proceso entretenido para la formación del carácter de los niños.

El camino transitado por pedagogos y psicólogos ha sido bastante amplio: desde Juan Amos Comenio —que fue uno de los primeros en hablar acerca de la “escuela materna”— pasando por Jean-Jaques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Federico Froebel o John Dewey, hasta llegar a María Montessori —figura entre los educadores que más ha profundizado en la educación inicial gracias a su metodología de trabajo que acercaba el mundo de los niños con el orden, la libertad y el respeto como fundamentos principales—, las hermanas Agazzy —cuyas enseñanzas estaban cimentadas en el juego, la libertad, la experiencia y la espontaneidad personal de los niños— y Ovidio Decroly —con la propuesta pedagógica de “escuela para la vida y por la vida”, que promueve la libertad, el respeto y un medio motivador hacia la naturaleza—.

La transición de una mera “guardería” al mejoramiento de la educación fue el paso que dio la educación inicial con Loris Malaguzzi, al hablar de la calidad en la educación. También acoge la libertad y la escucha a los niños, porque ellos tienen cien formas distintas para manifestarse. Otras aportaciones que se abordan en este libro

son las de Paulo Freire, que no podían pasarse por alto, pues promueve una educación de práctica libre, donde docente y estudiante son parte de ese aprendizaje, la evolución dinámica y la reformulación de lo aprendido. Jean Piaget aporta con la teoría cognitiva y las etapas que los niños atraviesan. Lev Vygotsky afirma la riqueza que el entorno y la interacción con los demás tiene para la obtención de los aprendizajes en el niño.

Estas etapas dinámicas por las cuales la educación, de forma general, ha transitado, llegan hasta la actualidad, donde los infantes de esta generación hacen su aprendizaje de forma más directa y específica. Niños que nacen y se desarrollan con la tecnología, por lo que el docente se ve inmerso en un cambio sustancial de metodología: el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Asimismo, este recorrido investigativo da cuenta que la educación inicial es un proceso sistemático, necesario, validado por diferentes disciplinas científicas, que aportan al crecimiento y desarrollo del niño de una manera adecuada, para que sea un adulto en condiciones satisfactorias u óptimas (que sería lo adecuado).

Desafortunadamente, al llegar a la educación básica sucede una problemática llamada: el divorcio de la educación inicial con la básica. Todo aquello que se ha enriquecido en el niño de 0 a 6 años suele terminarse, porque una vez que el niño “ingresa” a la escolaridad, el esquema cambia. Frases como “aquí ya no se viene a jugar ni a cantar” reemplazan, con extensas jornadas de planas interminables, las metodologías de la educación inicial, reproduciéndose los esquemas de la educación tradicional.

El cambio es necesario en la educación. Plantearse la transición de la educación inicial a la básica debe contar con estrategias pertinentes, para que el niño no sienta esa ruptura que no aporta beneficios para su posterior aprendizaje, sino una adaptación a un proceso inapropiado. El gusto por el aprendizaje debe ser permanente, el juego es parte de ese camino, lo que cambia es la forma de jugar; las actividades deben ser dinámicas de acuerdo con la edad.

Las metodologías activas llegaron para dar al estudiante y el docente una alternativa más confortable, agradable y dinámica, donde el adulto da un paso hacia un lado y coloca al niño en el lugar principal de este proceso.

El ser humano juega por placer, por ello esta es una herramienta importante a lo largo de la escolaridad del niño y del adolescente. La función de placer permite que el aprendizaje no sea la principal opción, sino el juego en sí, que de manera implícita lleva esos conocimientos sin que los estudiantes se percaten. ¿Por qué juega el ser humano? Según los etólogos, es un posible patrón fijo en el ser humano, pero lo que es innegable, es el placer que se desprende de esta actividad. He ahí la razón por la cual es necesario que se involucre el juego en la educación inicial, en la educación básica y en el bachillerato. No es solo para niños, es para todos. La función del juego es revisada desde diversas aristas, aunque se asocia solo con la niñez, es verificable que el juego es necesario hasta en los adultos mayores. La riqueza del juego no es algo recién reconocido, pues Platón y Aristóteles ya daban una gran importancia al aprender jugando, por lo que sugerían a los padres que los niños jugaran para que “formen desde ya sus mentes”. El juego es una actividad lúdica que tiene como efecto el desarrollo físico, intelectual, socioafectivo y emocional en quienes lo realizan. Como resultado de las actividades lúdico-recreativas, los niños de edades tempranas desarrollan habilidades, destrezas, su psicomotricidad, el descubrimiento de sí mismos y la estructuración del “yo” (factor indispensable para la formación de la personalidad, el autoconocimiento y la adaptación al mundo).

Con todas estas teorías, es fundamental que la formación de los docentes de educación inicial, deban cumplir no solo con el perfil académico, sino con una serie de habilidades propias para el desarrollo del ser humano. El cumplimiento del proceso educativo y administrativo es parte importante: cómo planificar, organizar, ejecutar y evaluar. Pero la formación misma del ser humano es indispensable para la consecuente aportación hacia los demás.

Finalmente, el perfil del docente de educación inicial debe ir de la mano con los pilares de la educación que son propuestos por la UNESCO: aprender a ser, aprender a conocer y aprender a convivir. En otras palabras, el desarrollo del educador como ser humano y persona, la puesta en escena de los aprendizajes adquiridos en función de los niños, sus necesidades e intereses, y por último, la construcción de un andamiaje en los niños que propenda a la tolerancia y el respeto a sí mismos y a los demás.

Mónica Carolina Mármol Castillo

CAPÍTULO I

Las bases epistemológicas de la educación inicial en el Ecuador y el mundo

Mónica Carolina Mármol Castillo
(mmarmol@ups.edu.ec)

Eddy Conde Lorenzo
(econde@ups.edu.ec)

Carlos Enrique Vallejo Lecaro
(cvallejo@est.ups.edu.ec)

María Gabriela Saillema Arteaga
(msaillemaa@est.ups.edu.ec)

Emily Narcisa Calderón Cedeño
(ecalderon@est.ups.edu.ec)

*La enseñanza que deja huella no es la que se hace de
cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón.*

Howard G. Hendricks

Introducción

La educación inicial es considerada el primer peldaño al proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales entre un individuo y otro, permitiendo que el infante potencialice sus capacidades y sea capaz de desarrollar competencias a lo largo

de su vida. La importancia de la educación de la primera infancia es vital para el desarrollo humano, es durante este período cuando se sientan las bases para el desarrollo futuro del niño. En los seis primeros años de vida existen las mejores condiciones para adquirir las herramientas que permitirán desarrollar y desenvolverse en cualquier situación de la vida cotidiana.

La educación no se trata solo de adquirir conocimientos académicos, el término educación se ha ampliado de tal manera que también incluye los valores, la autonomía, el autodesarrollo y las bases de la personalidad. A lo largo de los años la educación ha sufrido cambios trascendentales para mejorar la calidad educativa y dar respuesta a los diversos problemas que presenta la sociedad.

Con las aportaciones y estudios de pedagogos y psicólogos, la educación ha dado un gran giro, siendo ellos los encargados de aportar investigaciones, planificaciones, implementaciones, evaluaciones de programas, estrategias educativas y crear planes educativos útiles para personas de todas las edades, culturas y habilidades cognitivas.

En esta investigación se consideran algunas de las obras de los pedagogos más influyentes en la educación y sus diferentes aportaciones a lo largo de los años, teniendo en cuenta la relación existente entre estos. Por lo tanto, el objetivo de esta pesquisa es abordar las bases y referentes teóricos a través de la literatura disponible, que permitan socializar las contribuciones de los pedagogos en la educación inicial.

En la educación, la epistemología juega un papel fundamental, debido a que es la rama de la filosofía que estudia la definición del saber y la producción del conocimiento (Castañeda, 2008). Por lo tanto, se trata de un conocimiento que está sujeto a cambios, críticas e innovaciones, y es entonces donde la escuela interviene generando espacios favorables en la formación de individuos reflexivos, íntegros y críticos.

La educación inicial cuenta con abundantes contribuciones teóricas de la psicología infantil, la psicología cognitiva, la antropología y la sociología, las cuales permiten reflexionar, analizar y conocer acerca de las prácticas pedagógicas y los discursos existentes que se han ido desarrollado en las instituciones y en los procesos educativos. La educación inicial hoy en día es bastante solvente y contrastada. Adicionalmente, uno de los fenómenos más impactantes ha sido la aparición de nuevas tecnologías, las cuales se han integrado en el aula y en la educación de manera mucho más intuitiva y visual, ofreciendo así una diversidad de oportunidades que antes no se tenían.

No cabe duda de que la educación ha contribuido de manera eficaz en la instrucción de la identidad de los niños y niñas, y ha permitido a los infantes sentar bases afectivas y cognitivas al momento de vincularse con el mundo que los rodea, para comprenderlo, construirlo e integrarlo en su vida.

Fundamentos teóricos de la educación inicial

La educación inicial o educación preescolar es comprendida como una sucesión continua y estable de interacciones y relaciones sociales pertinentes, que permiten a los infantes impulsar sus capacidades y desenvolverse en competencias a lo largo de su vida. Además, está caracterizada por ser inclusiva y equitativa debido a la diversidad cultural, étnica y social con la que cuenta.

En el Ecuador, según la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), en el art. 40, se estipula que la educación inicial se inserta en la formación y desarrollo humano como un enfoque integral globalizado que vincula, además, a la educación básica, lo que da como resultado un apalancamiento en los lazos afectivos y fortalece la socialización y el proceso de construcción de conocimientos de forma continua en relación con el entorno. A su vez, se toma en consideración que todos los niños y niñas, independientemente del entorno sociocultural donde crecen, tienen la capacidad para fomentar sus competencias, siempre y cuando se encuentren en medios sanos

e infalibles que aseguren sus derechos. De hecho, la educación inicial es un soporte fundamental para los seres humanos, ya que permite al infante conocer su entorno, aprender a pensar, a razonar, a solucionar problemas complejos y a cómo relacionarse en sociedad. Así, el proceso educativo que una persona recorre a lo largo de su vida está hoy en día perfectamente estructurado y reforzado, incluso con leyes que lo garantizan, a diferencia de hace miles de años, cuando las personas tenían esta misma necesidad, pero la llamada educación era algo totalmente distinto.

La educación inicial se basa esencialmente en lo lúdico, por ello, el juego es colocado como un recurso principal en el aula de clases. Del mismo modo es un elemento fundamental para alcanzar el compromiso de los niños con el aprendizaje. Es por lo que la historia de la educación inicial tiene una intrínca relación con el juego. Este aparece en la educación inicial por primera vez en 1930, en los llamados “asilos educativos”, cuya principal labor era proteger, cuidar, formar, educar y preparar a los hijos de los obreros para el ingreso a la escuela. Por su parte, Arias Paredes (2010) acota que la educación inicial comienza de forma asistencial, mas no para el desarrollo de las destrezas y habilidades de los niños. Estas instituciones se convirtieron en lo que hasta hace dos décadas se mal llamaba “guarderías”, porque “guardaban” a los hijos de la clase trabajadora, donde los menores perdían los seis primeros años de desarrollo neuronal y aprendizaje.

La educación inicial comienza con Juan Amos Comenio (1592-1670), quien es conocido como el padre y gran maestro de la pedagogía moderna. Con su obra *Didáctica magna* (1626) aportó a la creación de un método de enseñanza que tiene como fundamento los procesos naturales del aprendizaje y lo ubica en el centro del fenómeno educativo. Además, defiende la idea de una escuela para todos. Fue el primero en hablar de la “escuela materna”, considerando que el colegio no es parte de la familia, pero sí la encargada de comunicar una gran cantidad de virtudes al niño. Para él, la educación debía tener como meta el “ideal pansófico”, es decir, instruir a todos a

ser hijos de Dios: mientras más sabios, más se acercaban a Dios. Para Amos Comenio la enseñanza tenía que ser general, tener un precepto y un método a seguir, en donde educar se debe a la distribución de tres elementos: tiempo, fin y método, y si el estudiante no alcanzaba a aprender era porque desobedecía o por errores del maestro. Para la enseñanza y el aprendizaje recomendaba iniciar de lo simple a lo complejo. Parte de su propuesta pedagógica fue exigir que la educación inicial sea obligatoria y que se elimine en su totalidad la agresión que existía en el proceso educativo. Su reforma educativa estaba asociada con la indagación de una regeneración ética, gubernamental y cristiana de la humanidad. Asimismo, mostró el vínculo entre la pedagogía y la didáctica, evidenciando que existe una sucesión moral e intelectual del alumno.

Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), filósofo y pionero de la “escuela nueva”, consideraba que dentro del cuadro familiar se debe realizar la educación inicial, especialmente bajo el cuidado de las madres. Su filosofía educativa es de suma importancia para la pedagogía, ya que por medio de ella se inicia la transformación de la educación. Aportó con diferentes métodos de enseñanza adecuados a las etapas del desarrollo de los niños; adicionalmente, consideraba que para que sea eficaz la enseñanza, es fundamental respetar la naturaleza del infante, ya que esto le permitirá escoger su vocación. En cuanto a la educación del niño, implica para Rousseau, proveerlo de las herramientas más eficaces para que pueda vivir y vivir bien, libre y feliz en un mundo que no está hecho ni para el bienestar, ni para la felicidad ni para la libertad (Montero González, 2009). Indicó que ignorar las desigualdades fundamentales entre el infante y el adulto, conlleva a que los docentes ejecutan dos errores: asignar al niño conocimientos que no tiene —lo cual no le permite razonar y discutir del tema— e instigar a que el niño aprenda desde motivaciones que le son indiferentes. En 1762 publica *El Emilio o de la educación*, considerada su obra más relevante, en la que su hipótesis está sujeta en que el cauce natural de las cosas es lo que dirige el progreso del ser humano a partir de su origen hasta su madurez, dirigiendo al niño

desde sus impulsos naturales y espontáneos que la vivencia diaria le irá promoviendo.

Más adelante, Johann Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo y reformador de la educación, determinó a la enseñanza como la condición de dirigir al infante en la escuela o en el hogar, para que este sea capaz de ajustarse a la sociedad. El “método pestalociano” se articula en tres aspectos fundamentales: corazón, cabeza y mano. Este autor interpreta que es de vital importancia que los infantes aprendan a través de la exploración y relación con la naturaleza, ya que mediante estas los niños adquieran un aprendizaje significativo. En su propuesta pedagógica empleaba únicamente la observación y no solo buscaba que los niños adquieran un entendimiento, sino que se impregnen de la cultura de la vida práctica, para que así logren familiarizarse con la vida social. Su sistema se basaba en examinar, cuantificar, dibujar, redactar y enseñar a diferenciar las figuras de cada sujeto, decía que se enseña a darse cuenta de sus sensaciones, a partir de las cosas sencillas a las más complicadas. El principal objetivo de Pestalozzi fue ajustar el procedimiento de educación al progreso natural del infante, quien debía conocer de sus propias vivencias. Asimismo, habló de la importancia de la recreación en el desarrollo pedagógico del niño e hizo un llamado de atención sobre el libertinaje.

La aparición de Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemán, tuvo un fuerte impacto en la pedagogía de la educación inicial. De hecho, el nombre “jardín de infantes” se debe a este autor: *kinder garden*, quien consideraba que la educación comienza desde la niñez a través del juego, debido a que se inserta en el mundo de la cultura, la sociedad, la creatividad y el servicio hacia otros. Froebel relaciona el juego con la educación, constituyendo el “método froebeliano”, que posibilita al infante conducir de lo básico a lo más abstracto, introduciendo el término de trabajo independiente que viabiliza a los niños a ser capaces de hacer las cosas jugando y de manera no autoritaria. Su método se apoya en utilizar totalmente los juegos, debido a que favorecen a las capacidades lingüísticas, cognitivas e intelectuales. Para Froebel, el juego es una función recreativa y dinámica,

por esto en sus *kinder garden* se cantaba, se danzaba, se empleaban instrumentos, se ejecutaba la jardinería y se conservaba un ambiente armónico lleno de conocimientos.

Posteriormente, John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense, considerado el pensador de mayor relevancia en su país, fue uno de los pioneros de la filosofía del pragmatismo y uno de los personajes más peculiares de la enseñanza progresista en su región. Instauró un instituto en el que, de forma experimental, permitió desarrollar en los infantes las habilidades para que sean capaces de solucionar los diferentes inconvenientes que se planteen. En aquella institución los alumnos tenían que ser aptos para aprender a indagar y explorar. Dewey sostenía que asumir que los niños van a la escuela sin conocimientos previos, es minimizar la influencia del entorno en el aprendizaje, pues no eran pizarras limpias y pasivas, listas para las clases magistrales de los profesores (Dewey, 1899 en Rodríguez Jauregui, 2015). Al llegar a los procesos áulicos, el niño ya es un ser dinámico y la función de la educación es orientar esta actividad. Plantea que el inicio de la escolaridad del infante lleva consigo cuatro impulsos innatos: informar, edificar, investigar y manifestarse, y su incremento va a depender de las actividades que realice el niño. Las características de su método consistían en que el estudiante obtenga una fase de vivencia única, es decir, que exista una labor constante en la cual se encuentre interesado por sí mismo y también en la que emerja un problema auténtico, en este caso como un estímulo para el raciocinio. Decía que el estudiante debe poseer información y hacer visualizaciones que sean correctas para despertar su interés y paralelamente que él cuente con la posibilidad y la situación de revisar sus planteamientos, de poner en claro su interpretación y de encontrar por sí mismo su autenticidad.

María Montessori (1870-1952), médica y pedagoga italiana, desarrolló un método que estaba orientado a ver más de cerca el mundo de los niños. Sus estudios versaron desde la pseudo normalidad en niños con problemas de atención y niños denominados discapacitados, interesada en buscar las causas. Se especializó en niños

con mal comportamiento, agresivos, fuertes y a la vez débiles, que molestaban a los demás —incluyendo los animales— y que recurrían a la mentira, la agresión y hasta el robo como mecanismos de defensa. Procuró un mundo mucho más justo para los niños, pues vivían en uno construido por y para adultos, ellos eran invisibilizados incluso por las leyes. En la Casa dei Bambini, abierta en 1907, ajustó todo para que sea acorde a sus necesidades y puedan valerse por sí mismos. Se preocupó, como doctora, por la parte física, entendiéndolo que esto es importante para su desarrollo, sin dejar de lado lo psicológico y lo social. Su aportación a la ciencia como tal fue muy fructífera, tanto así que existen escuelas que aplican esta metodología y universidades que a la vez la ofertan.

Las hermanas Rosa (1866-1951) y Carolina (1870-1945) Agazzi, pedagogas italianas nacidas en Volengo, trabajaron toda su vida en la educación infantil (0 a 6 años). Rosa Agazzi dirigió en 1896 la Casa de los Niños de Mompiano, sirviendo de paradigma a otros jardines y escuelas que llevaban su nombre. Su modelo educativo se basa netamente en respetar la libertad, la experiencia y la espontaneidad personal de los niños. Sus prioridades de enseñanza fueron la salud, la higiene, la cultura física y el lenguaje, en el cual se va cultivando las artes musicales y plásticas, así como las labores domésticas incorporadas a su rutina diaria. Las hermanas Agazzi creaban canciones para cada actividad que realizaban con los niños, también propusieron que las escuelas trabajen a partir de “museos”, conformados por objetos que los niños puedan manipular con frecuencia, que tengan un enorme valor afectivo y que se organicen en el aula de manera circular, favoreciendo así la relación entre los infantes. Para realizar las diversas actividades utilizaban materiales reciclables que llamaban “baratijas” y que formaban parte del museo. Las actividades fomentaban el aprendizaje y el trabajo de sus cualidades, logrando así que los infantes aprendan a planificar y coordinar. Asignaban contraseñas centradas en ilustraciones o representaciones, lo que les permitía identificar objetos y reconocer a las personas. Su método se basaba en el uso de la intuición, con la finalidad que los niños comprendan los conceptos y las definiciones,

más allá de reproducirlos; para ello realizaban ejercicios sacados de la vida diaria, escolar y familiar, y generaban para los niños un entorno afectuoso, que se pareciera a un hogar.

Ovide Decroly (1871-1932) practicó la medicina y psicología en Bélgica. Tiempo después se especializó en el campo de la educación y la pedagogía. En 1907 creó la Escuela de l'Ermitage, en Bruselas, donde su lema era "Escuela para la vida, por la vida", donde adaptó los sistemas y elementos que antes probaba en los infantes que él llamaba "irregulares". Su escuela se dedicaba únicamente al ciclo elemental, tiempo después se fue ampliando para construirse también como escuela maternal, secundaria elemental y superior. Su propuesta pedagógica se centró en el respeto a los niños y su personalidad, donde el objetivo es capacitar a los infantes para que puedan vivir en libertad, contrario a la disciplina inflexible y apostando por establecer un medio motivador con grupos heterogéneos, apoyados en la globalización, la exploración de la naturaleza y la escuela activa. Decroly (en Serger, 1985) se interesaba en los problemas de los denominados "débiles mentales", aplicando el método científico al estudio de los factores que puedan variar de manera beneficiosa la transformación intelectual, afectiva y motriz de los niños que se sujetan a la observación. Su principio más significativo e importante es el de la "globalización" que protege la enseñanza del niño radicando únicamente en su interés, por lo cual, es primordial conocer al sujeto y adecuar sus aprendizajes a sus gustos, aficiones y necesidades. A partir del principio de globalización surgen los centros de interés y el método pedagógico que permiten al alumno aprender lo que le llama la atención. Para poder tener una educación rica y favorable, Decroly (1907 en Serger, 1985) propuso los siguientes puntos:

- Crear centros de interés, concentrado en torno a temas que sean atractivos para los alumnos.
- Los contenidos deben estar relacionadas con las necesidades del alumno: alimentación, protección, descanso, y diversión junto con su ambiente.

- Clasificar a los alumnos para que las clases se desarrollen de manera homogénea.
- Las aulas no deben exceder los treinta alumnos.
- Utilizar el método global en la enseñanza lecto-escritura.
- Erradicación de horarios fijos.
- Su propuesta de enseñanza es cíclica para todos los centros de interés, para que cada curso desarrolle nociones de distintas asignaturas.

A la par de Decroly, aparecieron los estudios del filósofo, pedagogo, docente y propulsor de la “metodología Reggio Emilia”, Loris Malaguzzi (1920-1994), quien dedicó su vida al mejoramiento de la calidad educativa. Su método se basaba en el respeto, considerando las potencialidades de los niños para que se conociera sus derechos al momento de ser educados. Él no fue solo un referente para una educación de calidad, sino un modo en que se ve y se comprende a la niñez en sus primeros años de vida. Su pedagogía se basó en escuchar y entender al niño en su diversidad de lenguaje, ya que para Malaguzzi son cien formas distintas que tienen los infantes para manifestarse. Malaguzzi (2001) afirmó que había que dar libertad para que los niños sean niños, cuyo aprendizaje se realiza a través de los pares, de ellos mismos, lo que no sería mayormente posible con los adultos. La filosofía Reggio Emilia (1945), creada en Italia, en la ciudad que lleva su nombre, nace como una propuesta de la comunidad ante la falta de escuelas y docentes, luego de la Segunda Guerra Mundial. Las escuelas de Reggio Emilia se mantienen hasta la actualidad debido a la implicación social, nacen del pueblo y su sostenibilidad hasta el presente, evidenciado en los años 90 del siglo XX, cuando se situaban como las número uno en el mundo. Malaguzzi concede importancia al espacio y al medio ambiente como tercer maestro, que motiva e invita a los niños a crear y explorar. Otro aspecto importante es la observación y la documentación, pues son herramientas que sustentan todo el proceso a través de una variedad de métodos de aprendizaje. Se subraya la importancia de la participación de los padres en lo que hace la escuela con sus niños y su desarrollo, esta relación entre los padres y la escuela les da a los niños más confianza,

motivación e interés en su entorno. Por esta razón, la pedagogía tiene como fin fortalecer el sentido de identidad de cada niño a través de la conciencia contemporánea y adulta hasta que el niño sienta este nivel de seguridad. Los niños no aprenden en una relación causal lineal o en forma de instrucción directa con un maestro. El aprendizaje es el trabajo de niños y niñas, de sus ejercicios, de su labor y el manejo de los medios que tiene. Además, cada proceso de educación se hace por medio de métodos didácticos de independiente expresión, por lo cual se toma en presente el raciocinio, el lenguaje del infante y reconocer cada una de las maneras de comunicación que poseen los niños.

Por otra parte, Paulo Freire (1921-1997) fue un pedagogo y filósofo destacado, promotor de la pedagogía crítica. Célebre por su prestigioso trabajo en la *Pedagogía del oprimido* (1970), considerado uno de los escritos primordiales del desplazamiento de la pedagogía crítica. El sistema de Freire es principalmente un método de cultura popular, que ayuda a concienciar y a politizar el plano pedagógico. Busca reencontrar una educación práctica y libre, donde el docente y el estudiante aprenden al mismo tiempo, en la cual el vocablo es diálogo y la conversación es acuerdo, modificación y creación. Otra característica del procedimiento de este autor es su movilidad y extensión de integración, por ser una educación basada en la praxis, a la evolución dinámica y reformulación. Citando a Paulo Freire, Ocampo López (2008) señala que la educación no se alcanzará si no hay un cambio en la conciencia de los oprimidos —en contraste con los liberados— pues son los dominantes quienes elaboran una aparente pedagogía que los va a liberar. Es necesario y fundamental erradicar el miedo infringido en el oprimido, la libertad para ser auténticos, libertad con responsabilidad y el compromiso ante el contexto, solo así, es que nacerá un hombre nuevo. Paulo Freire subraya el carácter político y ético de la enseñanza, así como su papel transformador, y ofrece relevantes aportes para proponer una pedagogía de las diferencias. Su enseñanza emancipadora consigue superar la interacción narrativa, discursiva y disertadora, entre el educando y el educador. Asimismo, convierte a la educación en un cognoscente en el cual tanto el docente como el estudiante son sujetos.

Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo, pedagogo, filósofo y biólogo suizo, considerado como un personaje prestigioso de la psicología, plantea la teoría del desarrollo cognitivo. Dicha teoría consiste en que los alumnos asocian nuevos contenidos, con los que ya poseen. Su teoría permitió comprender la forma en que el ser humano adquiere conocimiento desde niño. Piaget fue el principal teórico del constructivismo y se centró esencialmente en la manera en la que los niños van adquiriendo el conocimiento a medida que se van desarrollando. Según Linares (2007), para Piaget el desarrollo cognoscitivo no solo consiste en cambios cualitativos de hechos y de habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo organizar el conocimiento. Este desarrollo sigue una secuencia invariable, es decir, todos los niños pasan cuatro etapas ordenadas:

- En la *etapa sensoriomotora* (0 a 2 años) se efectúa desde el nacimiento y la manifestación del lenguaje, además el desarrollo cognitivo en esta etapa se articula por medio del juego. En esta fase los infantes inician relacionándose con el medio que los rodea.
- En la *etapa preoperacional* (2 a 7 años) los infantes ingresan al sistema educativo formal, en donde van a obtener sus primeras colaboraciones sociales fuera del entorno familiar. Además, desarrollará la empatía y también el infante va a sentir mucha curiosidad por comprender el planeta, por lo cual va a preguntar frecuentemente el “por qué” de las cosas.
- En la *etapa de las operaciones concretas* (7 a 12 años) los infantes empiezan a aprender y a estimular su pensamiento lógico, así mismo poseen la capacidad de comprender cómo se sienten otras personas. Sin embargo, el raciocinio abstracto no está desarrollado, lo que les impide entender temas complicados.
- En la *etapa de las operaciones formales* (desde los 12 años en adelante) los niños tienen la capacidad de usar la lógica, lo que les permite generar conclusiones abstractas; desde

ese instante el infante tiene la posibilidad de indagar y manipular deliberadamente esquemas de pensamiento y del mismo modo tiene la posibilidad de usar el saber hipotético deductivo.

Para terminar, otra aportación a la educación fue dada por el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934), quien afirma que el desarrollo cognitivo surge por las constantes interacciones del niño con su familia y las personas de su entorno. La ayuda de los adultos permite que los niños obtengan mayor conocimiento y adquieran la experiencia necesaria (zona de desarrollo próximo). Fundamenta su teoría de la participación guiada en el modelo sociocultural. Tiene en cuenta, tanto el mundo social como el individual, y los visualiza como dos mundos interdependientes e inseparables, en los cuales está inmerso el individuo, siendo fundamentales en el proceso del aprendizaje.

Luego de este breve recorrido vemos que en la actualidad se comprende el proceso de aprendizaje del ser humano. También se reafirma que la etapa en la que una persona adquiere más conocimientos es en la edad infantil, durante los seis primeros años, por el crecimiento neuronal y del cableado que favorece la incorporación del aprendizaje. Por ello, el papel mediador del adulto es de suma importancia, debido a que ellos son los primeros educadores para los niños y en ellos está aquella misión difícil de la apropiación de la cultura. Los adultos ayudan en la comprensión del lenguaje y el aprendizaje, e influyen de manera decisiva en el desarrollo y la seguridad de los infantes.

Es importante que se genere abundancia de oportunidades significativas para el niño, que le permitirán elevar el potencial de su crecimiento en todos los ámbitos y actuar de manera exitosa en el mundo. El vínculo entre los padres de familia y el docente debe ser esencial para mejorar las condiciones de aprendizaje.

Según Lázaro Arroyo (2015) es necesario que el docente de educación infantil sea un ser humano provisto de dedicación, afect-

tuoso, con comunicación efectiva y afectiva, que se interrelacione con los niños para mejorar el proceso educativo. De ello depende la necesidad de perenne actualización docente, del respeto por cada niño y de su ritmo de aprendizaje. Los docentes deben ser una guía para que sus estudiantes puedan encontrar el camino sin el peso del autoritarismo. El rol que desempeña el docente no es solo el de suministrar información a sus alumnos, sino también ser un intercesor entre el alumno y el entorno. Igualmente, el educador debe proporcionar a sus estudiantes conocimientos básicos que les serán beneficiosos para un fácil entendimiento de su contexto.

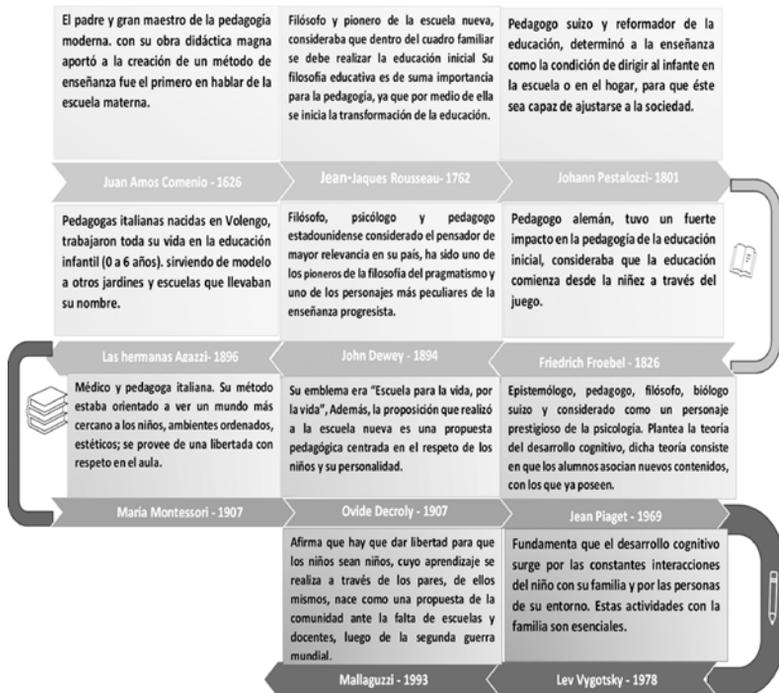
Actualmente, el rol del estudiante es activo y junto a la ayuda del docente, este genera su propio conocimiento, desarrollando habilidades de autoaprendizaje, que lo van a conducir a ser un ente creativo, reflexivo, flexible, interactivo, crítico, empático, participativo y responsable.

La sociedad moderna ha desarrollado nuevas formas de hacer la educación, por ello es necesario fundamentar una conexión entre las nuevas ciencias y la educación, ya que aprovechar todo el potencial que brinda la tecnología, permitirá que en la educación se logren de manera exitosa los diversos objetivos establecidos. La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha influido de forma significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), pues al momento de emplear estos instrumentos se logran clases más interactivas, que aportan al progreso integral de los niños, que los motivan en su carácter lúdico y les brindan una gran fuente de conocimientos. Según Moreno (2006), la relación de las TIC con el proceso de aprendizaje es intrínseca y la atracción de los niños hacia ellas es ineludible. Con la tecnología, el niño desarrolla con mayor facilidad el aprendizaje a través del ensayo y el error. Además, al ser aplicadas por los docentes, las TIC van a permitir una mayor flexibilidad al momento de emplear los diferentes métodos, estrategias y técnicas en el aula, aprendiendo así a utilizar estos recursos en la planificación de actividades y consolidando el

desarrollo del PEA. Asimismo, las TIC generarán la posibilidad de crear contenidos *online*, basándose en los intereses o características de cada uno de los estudiantes. Del mismo modo, los maestros van a desempeñar un nuevo papel y adquirir nuevos conocimientos, a partir de la correcta comprensión de la red y el uso de la misma en el salón de clases; además de instruir a sus estudiantes en los beneficios e inconvenientes que las TIC propician. Finalmente, para Fernández (2010), un aspecto tener en cuenta es que la sociedad también debe ser parte de la gestión del conocimiento con enfoque pedagógico, de acuerdo con la edad de los niños y de la creación de aprendizajes virtuales como estrategia para el educando.

Figura 1

Evolución de la educación inicial



Nota. La imagen representa un resumen del proceso de desarrollo epistemológico de la educación inicial.

En la figura 1 se muestra un sucinto esbozo del recorrido histórico de la epistemología de la educación inicial que abordamos en esta investigación, corriendo el riesgo de omitir muchos otros autores que se pudieran mencionar.

Síntesis de la historia de la educación en el Ecuador

La memoria histórica de la educación inicial en el país es bastante escasa, esto se debe al poco valor que se le dio a la formación durante los primeros años de la infancia y se potenció la escolaridad como un proceso necesario y básico para los estudiantes. Este es un breve recorrido por la historia de la educación infantil en Ecuador, que se caracterizó por responder a los intereses del poder político del momento.

En la *época colonial*, que inicia con la Conquista y culmina a inicios del siglo XIX con la Independencia, la educación en el país era de carácter exclusivo para las elites, excluyendo a los indígenas, que estaban considerados como el último estrato social. Aunque a inicios de la colonización española se crea el colegio San Andrés en la ciudad de Quito (1550), el cual era para los indígenas, este no prosperó más allá de su creación, debido a la falta de apoyo económico por parte de la Corona (Freile, 2015). Durante esta época, la Iglesia tomó un papel preponderante en referencia a la educación, como un paso de civilización a las comunidades indígenas a través de la evangelización, sin embargo, fueron las congregaciones religiosas que a mediados del siglo XVI establecieron escuelas para los hijos de los nobles y de aquellos caciques que eran de interés para el Gobierno colonial (Silva Charvet, 2004). Para Meza y Arrieta (2006), en la época colonial la educación secundaria y superior estaba dada para las clases privilegiadas, prohibiéndose los procesos de graduación para las castas más bajas (Ayala Mora, 2008).

Con la conformación de Ecuador como república independiente en 1830, las condiciones de la educación no variaron, manteniéndose el sistema de educación clasista como un privilegio para los de mejor posición económica y no como un derecho para la comunidad. Si embargo, hubo un incipiente proceso de organización en cuanto a la educación, lo fundamental en la época fue la delimitación geográfica.

Esta actitud frente a la educación se mantuvo durante algunos años, hasta el Gobierno del presidente Vicente Rocafuerte, quien hizo un gran esfuerzo por mejorar la educación e inició programas de alfabetización, fundó una Red de Escuelas Primarias, modernizó el pénsum académico, creó el primer Reglamento de Instrucción Pública y creó la Dirección General de Educación en 1838, con la convicción de que educando al pueblo habría progreso nacional (Freile, 2015). Con los programas de alfabetización luchó por mejorar las condiciones escolares, fundó algunos centros educativos como el Colegio San Felipe para varones en Riobamba —en 1836 gestionado por la Compañía de Jesús— y algunos colegios para señoritas.

En las presidencias de Gabriel García Moreno (1861-1865 y 1869-1875) se organizó el Estado alrededor de la religión católica. Instituyó un sistema de educación pública e insistió en la modernización educativa, con la renovación de planes de estudio. En Quito se establecieron los “normales” dentro de algunos colegios femeninos, para formar maestras indígenas, por el tema del lenguaje quichua.

Esta perspectiva se mantuvo por más de medio siglo, hasta la llega la Revolución liberal, liderada y comandada por Eloy Alfaro. En el año 1895 se desplaza la educación católica por la educación laica, se promueve una educación más libre y crítica, y se erradica la sumisión impuesta por la Iglesia católica (Núñez Sánchez, 2002). Amparado en la Constitución de 1906, Eloy Alfaro da un empuje a la educación promulgándola como un derecho gratuito, laico y obligatorio. Se incrementó el número de colegios como el Mejía, en donde el sacerdote Luis Torres, uno de sus docentes, fundó el primer *kinder garden*.

El inicio de los jardines de infantes está relacionado con los cambios sociales producidos por el surgimiento del liberalismo y del paso de la religión católica al laicismo. De acuerdo con Vicente Torres (1908), en el primer instituto, Normal Manuela Cañizares de la ciudad de Quito, se dictaban clases de *kinder garden*, donde se mencionaba ya las necesidades de los niños, que los niños no son objetos de maltrato, que deben ir a jugar y seguir las instrucciones de la maestra con respeto.

Las instituciones de educación inicial en Ecuador al inicio del siglo XX surgieron a la par de visualizar al niño como persona y del reconocimiento de su naturaleza infantil, así como de la inclusión de la parte jurídica y la llegada de las corrientes pedagógicas a América Latina, lo cual fortaleció poco a poco la educación inicial (Mialaret, 1976).

En el periodo de 1925 (Revolución juliana) a 1938, bajo la presidencia de Isidro Ayora se dieron una serie de transformaciones que, en cierta medida, incidieron en los procesos educativos del Ecuador. Así, la Asamblea Nacional Constituyente expidió la Ley de Trabajo de Mujeres y Menores, así como la protección de la maternidad y se creó el Ministerio de Prevención Social y Trabajo. En 1938, el presidente Alberto Enríquez Gallo impulsó el desarrollo de los hogares de menores y los jardines de infantes, la creación del primer código de menores y de un código de trabajo, promulgándose la obligatoriedad de los derechos de los menores de edad y de los trabajadores (Pérez Ramírez, 2014). En 1938 también se promulga una ley de educación, donde se considera a la preescolar como una etapa de la educación oficial (LEPS, 1938).

Durante el periodo del presidente Carlos Arroyo del Río (1940-1944) se afrontó el conflicto limítrofe con Perú. Debido a este y otros problemas de orden sociopolítico fortaleció la escuela de carabineros, además, fundó la Universidad de Loja y el colegio Juan Pío Montufar en Quito.

En la época presidencial de Galo Plaza Laso (1948-1952) se hizo una importante labor en la educación, con la construcción de escuelas, aunque eran de baja calidad. Todo esto en un ambiente de bonanza y estabilidad política y económica (Ayala Mora, 2008).

En 1952, con el triunfo de José María Velasco Ibarra como presidente del Ecuador, los avances en la educación inicial no fueron mayores, pues se dio más énfasis en la educación básica. (Ayala Mora, 2008)

De 1956 a 1960, periodo que correspondió a Camilo Ponce Enríquez, se caracterizó por la represión y por la influencia de eventos internacionales como la Revolución cubana, que dieron como resultado la radicalización de los sectores populares. Posteriormente, Velasco Ibarra gana las elecciones en 1960, año en que el Ministerio de Educación inicia un proceso de modernización con la creación del Departamento de Planeamiento Integral de la Educación. Con la crisis originada en el tercer periodo presidencial de Velasco Ibarra y con su derrocamiento en 1961, toma el poder Carlos Julio Arosemena. Durante este periodo se produjo una dura crisis económica y bajo un supuesto aliento de “comunismo internacional” y del “castrismo cubano”, sumados a la conducta atípica del presidente, su popularidad se vio afectada, siendo destituido en 1963. En lo que a educación respecta, en este período, en Guayaquil, se crearon las universidades Laica Vicente Rocafuerte y Católica (Ayala Mora, 2008).

En el año 1963 se instauró la Junta Militar de Gobierno, liderada por Ramón Castro Jijón, cuyo carácter dictatorial, antidemocrático, represivo y anticomunista hizo que fuese derrocado en 1966. En este período no se constatan avances significativos en cuanto al sistema educativo general, mucho menos en la educación inicial. Debido al auge del petróleo, el Estado designó mayores fondos para el área educativa, pero también fue una época de represión a los docentes y estudiantes acusados de extremistas. La educación inicial se mantuvo de baja, pues no se le daba mayor atención se mantenía de manera imperativa la educación primaria.

Restablecida la democracia en el Ecuador, con el arribo a la presidencia de Jaime Roldós Aguilera (1979-1981), el declive del petróleo y su muerte temprana, surgieron una serie de situaciones adversas. Sin embargo, una de sus propuestas fue la educación como una prioridad del Estado. Se concretó una reforma educativa de carácter integral, que consideró la importancia de la educación infantil (Paladines, 2005). En 1980, la presidencia de Jaime Roldós se involucró en el desarrollo de la educación a través del Programa Nacional de Alfabetización y Desayuno Escolar, que tuvo como objetivo combatir la desnutrición en las escuelas, para que los estudiantes aprendan y obtengan excelentes resultados (Paladines, 2005).

En 1984 llegó al poder León Febres Cordero (1984-1988), lo cual echó por tierra lo conseguido en el periodo anterior. Fue un periodo socialmente conflictivo y marcado por un evidente deterioro de la democracia.

Para 1988 subió a la presidencia Rodrigo Borja (1988-1992), quien promulgó programas de mejoramiento de la calidad de la educación, estableció el sistema bilingüe y los proyectos de alfabetización. Por su parte, con el mandato de Sixto Duran Ballén (1992-1996), una vez más, la educación tuvo que ser relegada debido a la ausencia de políticas sociales. Finalizado el periodo de Duran Ballen, sube al poder en 1996 Abdalá Bucaram, pero con el clima de inestabilidad y su destitución temprana en 1997, fue poco lo realizado por la educación ecuatoriana, más allá del enorme escándalo de corrupción —denominado Caso Mochila Escolar— orquestado por la ministra de Educación de ese entonces: Sandra Correa (FCD, 2019).

En ese mismo tono, la democracia pasó por otra etapa muy conflictiva: la presidencia de Jamil Mahuad (1998-2000), con el deterioro de la moneda ecuatoriana y la transición del sucre al dólar. Todos estos factores incidieron poderosa y negativamente en la educación. Con la caída de Mahuad y la llegada de Gustavo Noboa (2000-2003), el crecimiento de la educación inicial con fiabilidad se perfiló más bien como una educación privada, mientras que la edu-

cación primaria y secundaria fue decayendo. En esa época hubo un notorio incremento de la educación preescolar, pues Ecuador pasó de tener 168 instituciones en los años 70 a 691 final de los 80 y unas 2284 en los 90. Así, en los últimos años del siglo XX llegó a un total de 5099 planteles que ofrecían educación preescolar.

En la presidencia de Lucio Gutiérrez (2003-2005) sus acciones en el campo educativo estuvieron limitadas por el escaso presupuesto asignado, el cual apuntaba a los sueldos de los docentes y para suplir necesidades internas se recurría a la colaboración de los padres de familia.

Con la destitución de Lucio Gutiérrez, el vicepresidente Alfredo Palacios tomó el poder en abril de 2005 y concluyó el mandato en 2007. Su Gobierno, de la mano de Raúl Vallejo, entonces ministro de Educación y Cultura, logró implementar el Plan Decenal de Educación, mismo que se convirtió en política de Estado luego de la consulta popular del 26 de noviembre de 2006 —el mismo día que se celebró el balotaje presidencial— con más del 60 % de votos favorables. Este plan permitiría en los siguientes años contar con una herramienta que direcciona los esfuerzos del Estado en materia educativa para evidenciar sus logros y fallas.

Todos estos años de inestabilidad democrática (la destitución de tres presidentes: Bucaram, Mahuad y Gutiérrez), sumado a las políticas económicas implementadas y la migración hacia América del Norte y Europa, dieron como resultado una educación que se mantuvo en crisis, tal como lo refiere Paladines (2011): “Esta época se caracterizó por el bajo nivel en la calidad de la educación, una infraestructura obsoleta, poca o nada formación de los docentes e ineficientes metodologías áulicas y la casi nula inversión por parte de los gobernantes de turno”.

El próximo presidente del Ecuador fue Rafael Correa, quien gobernó durante diez años (2007-2017) y mantuvo una política educativa con el objetivo de transformar la realidad del país en este sen-

tido. Amplió la cobertura, mejorando la calidad, contrastando con la deserción a nivel de bachillerato que afecta de forma específica a los estratos socioeconómicos más bajos del país. Es en este periodo donde la educación inicial alcanzó su máxima potencialidad a través de políticas públicas que generaron los centros de desarrollo infantil (CDI), los centros infantiles del buen vivir (CIBV) y el Programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH). Esto se viabilizó a través del Plan Decenal de Educación con metas específicas:

- Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo año.
- Incremento de la población estudiantil del bachillerato hasta alcanzar al menos el 75 % de los jóvenes en edad correspondiente.
- Erradicación del analfabetismo y el fortalecimiento de la educación de los adultos.
- Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas.
- Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
- Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- Aumento del 0,5 % anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012 o hasta alcanzar al menos el 6 % del PIB.

Este contexto general fue el dinamizador para la elaboración del Referente Curricular de la Educación Inicial 2006-2015, amparado en la Constitución de 2008, que reconoce a la educación como derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber inexcusable del Estado, además, reconoce por primera vez en el país a la Educación Inicial como parte del sistema educativo nacional (Constitución de la república del Ecuador, 2008, arts. 27 y 344).

Otro aspecto relevante fue el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, que articuló las políticas públicas para la gestión e inversión pública, mediante estrategias y objetivos nacionales enfocados en el desarrollo de las capacidades y potencialidades de todos los ciudadanos, en condiciones de equidad, para alcanzar el buen vivir. Este plan se constituyó en el referente legal prioritario que direccionó la elaboración del Currículo de Educación Inicial, logrando la equidad e igualdad de oportunidades para todos los ecuatorianos (MEC, 2002)

Este periodo fue fructífero para la educación de forma general, pero a la educación inicial se le dio mayor impulso a través de los diversos ministerios: de Educación, de Salud y de Inclusión Económica y Social.

Para el siguiente periodo (2017-2021), el presidente Lenin Moreno gobernó en una época marcada por la crisis sanitaria mundial, la proliferación de la delincuencia y un alto índice de deuda social. Sin embargo, el informe general de su gestión cuenta que se cumplió aceptablemente con la calidad educativa, la inclusión, la equidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, aunque no haya habido ningún incremento o aportación. En lo referido al sistema de Educación Inicial, se incrementó el ingreso de niños de 3 a 5 años, creándose el Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI), donde los profesores asistían a las casas de las familias. Sin embargo, por la crisis de la pandemia, de 320 122 matriculados en este nivel en el ciclo 2019-2020, se redujo a 273 579 en el siguiente periodo, siendo la mayor afectada la educación inicial.

El periodo actual de gobierno del presidente Guillermo Lasso (2021-2025) comenzó con el proceso de vacunación en la lucha con el COVID-19. Posteriormente, se produjo un repunte de crisis carcelaria, seguido de un incremento de la delincuencia, el narcotráfico y otros males sociales, situación que se ha mantenido hasta 2023, lo que ha incidido negativamente no solo en el contexto educacional, sino en todas las esferas de la vida social. Aunque dentro del proyecto

de gobierno está el transformar el currículo para una sociedad plural y diversa, se han dado pocos pasos en este sentido.

Conclusiones

- La historia de la educación inicial no solo tiene su valor en sí misma por el conocimiento que ha acumulado, sino también por la necesidad de fortalecer y mejorar el crecimiento y desarrollo de los niños durante sus diez primeros años de vida. Lo que se hace o se deja de hacer es considerado crucial para su vida futura. De ahí que la educación tiene el reto más importante que es guiar a los niños por ese proceso sistémico que es la adquisición y desarrollo de sus destrezas y habilidades, necesarias para su desenvolvimiento como estudiante y como ser humano.
- Las aportaciones de los diversos pedagogos, psicólogos, docentes, entre otros, a la historia de la educación y, en específico, a la educación infantil, preescolar o como se le conoce en la actualidad “educación inicial”, se constituyen en el pilar para los docentes, para conocer y entender la importancia de respetar el desarrollo holístico e integral, secuenciado que tienen durante los primeros años de vida.
- La historia de la educación inicial demuestra, una vez más, la importancia de lo simple, lo espontáneo, de que los niños deben ser los intérpretes de sus propias elecciones y a la vez asumir, paso a paso, sus equivocaciones, es decir, un aprendizaje basado en ensayo-error. De esta forma irán creando y desarrollando su personalidad y sus habilidades físicas e intelectuales. Esto favorece el desarrollo de la autoestima y beneficia la adhesión social y profesional.
- Según Gil y Sánchez (2004), la necesidad de tomar conciencia de la importancia de los tres primeros años de vida en el desarrollo de los niños y niñas, para conocer los factores que lo favorecen e intervenir adecuadamente en esta etapa, es decisiva para toda su vida. Si bien a nivel nacio-

nal la educación inicial no evolucionó apropiadamente, por considerarla como un medio netamente asistencial de protección, caridad o beneficencia, los sustentos que en la actualidad tiene esta área abordan de forma integral el desarrollo de las destrezas y capacidades de los niños durante la primera infancia.

- El docente en formación de educación inicial debe interiorizar la importancia del respeto al ritmo de aprendizaje de los niños, la utilización del entorno como medio de aprendizaje, la utilización de la naturaleza como recurso didáctico, la necesidad de la interacción social como medio de aprendizaje y de inclusión de los párvulos con el mundo, enfatizando en el proceso de aprendizaje en las experiencias y de esta el aprendizaje necesario para y por la vida.

Referencias bibliográficas

- Arias Paredes, C. (2010). *Antecedentes históricos de la educación inicial*. Slide Share. <https://bit.ly/3nrEbOp>
- Ayala Mora, E. (2008). *Resumen de historia del Ecuador*. Corporación Editorial Nacional.
- Castañeda, M. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM.
- Constitución política de la república del Ecuador, 2008*.
- FCD. (2019, 27 de septiembre). *Mochila escolar*. Observatorio Anticorrupción Ecuador. <https://bit.ly/3JOW1Ho>
- Fernández, I. (2010). *Las TICS en el ámbito educativo*. WordPress. <https://bit.ly/3TRVh3V>
- Freile, C. (2015). Hitos de la historia de la educación en el Ecuador (siglos XVI-XX). *Para el Aula*, (13), 4-6. <https://bit.ly/42ErNux>
- Gil, M. y Sánchez, O. (2004). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años, algunas orientaciones a los docentes. *Educere*, 8(27), 535-543. <https://bit.ly/31um9M3>
- Lázaro Arroyo, V. (2015). Bases epistemológicas de una propuesta educativa de filosofía para niños y la función de los docentes de educación primaria. *Revista de Innovaciones Educativas Sawi*, 2(1). <https://bit.ly/3LScZ5z>

- LEPS. (1938). *Ley de Educación Primaria y Secundaria*. Registro Oficial nro. 196 del 8 de abril de 1938.
- Linares, A. (2007). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Reformada el 19 de abril de 2021.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Rosa Sensat Octaedro.
- MEC. (2002). *Volemos alto, clave para cambiar el mundo: referente curricular para la educación inicial de los niños de 0 a 5 años*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Meza, R. D. y Arrieta, B. M. (2006). Coexistencia de tres universidades en el Quito Colonial (1681-1769). *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10(2), 415-429.
- Mialaret, G. (1976). *La educación preescolar en el mundo*. UNESCO.
- Montero González, M. S. (2009). *El Emilio: niño y educación*. Universidad de la Salle.
- Moreno, M. E. (2006). *Las TIC y el desarrollo del aprendizaje en educación inicial*. Universidad Rafael Bellosillo Chacín.
- Núñez Sánchez, J. (2002). *El Ecuador en el siglo XIX*. COED; ADHILAC-Gobierno de la Provincia de Pichincha.
- Ocampo López, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.
- Paladines, C. (2005). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Universidad Técnica Particular de Loja.
- Paladines, C. (2011). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos* (3ª ed.). Instituto Metropolitano de Patrimonio.
- Pérez Ramírez, G. (2014, 14 de septiembre). El Código del Trabajo ecuatoriano 1938-2014. *El Telégrafo*. <https://bit.ly/2mKch0J>
- Rodríguez Andrade, A. M. (2011). *Comenio: aportes pedagógicos* [Monografía, Universidad Pedagógica Nacional de México]. <http://200.23.113.51/pdf/27884.pdf>
- Rodríguez Jauregui, L. (2015, julio-diciembre). John Dewey y sus aportaciones a la educación. *Acta Educativa*, 1(2). <https://bit.ly/3zeleRK>
- Serger, J. (1985). *En torno a Decroly*. Delachaux & Niestle.
- Silva Charvet, E. (2004). Los mitos de la ecuatorianidad: ensayo sobre identidad nacional. En Autor (ed.), *Identidad nacional y poder* (pp. 95-130). Abya-Yala.
- Torres, V. (1908). *Manual del kindergarten*. Imprenta Elzeviriana.

CAPÍTULO II

El proceso de transición de la Educación Inicial a la Educación General Básica en el Ecuador

María Lorena Rengifo Barcelona
(mrengifob@est.ups.edu.ec)

María Inmaculada Reyes Ruiz
(mreyesr2@est.ups.edu.ec)

María del Pilar Zúñiga Pacheco
(mzunigap@ups.edu.ec)

Mónica Carolina Mármol Castillo
(mmarmol@ups.edu.ec)

Eddy Conde Lorenzo
(econde@ups.edu.ec)

*La mejor enseñanza es la que utiliza la menor
cantidad de palabras necesarias para la tarea.*

María Montessori

Introducción

Esta sección presenta los resultados de una investigación sobre la transición educativa del nivel de Educación Inicial (EI) a primero de Educación General Básica (EGB), con la finalidad de exponer reflexiones teóricas y criterios de diversos autores, proyectándose al contexto ecuatoriano.

En la primera parte del trabajo se conceptualiza la transición como el paso de un nivel al siguiente, con dimensiones cognitivas, sociales y emotivas; se destaca la necesidad de articulación entre ambas categorías, para que el niño se sienta seguro y acompañado durante el proceso de transformación, evitando contextos que ocasionen en el infante reacciones de rechazo ante lo nuevo, condicionando su desarrollo humano y de aprendizaje para la vida y la escuela. En la segunda parte del trabajo se desarrolla una investigación descriptiva y de campo, a través de entrevistas a docentes de EI y de primero de EGB, con el fin de obtener información centrada en el contexto de la educación ecuatoriana.

La información recolectada aporta elementos importantes para comprender el punto de vista de los profesionales de la educación sobre el proceso de transición y se concluye que la articulación entre ambos niveles es un factor clave para el desarrollo integral del niño, al igual que la necesidad de comunicación entre padres de familia y docentes.

En los últimos años, el tema de los procesos de transición entre el nivel preescolar, ahora denominado en Ecuador como EI y primero de EGB, ha sido objeto de poco estudio. Cabe destacar que este proceso de articulación en la vida escolar del niño produce una secuencia de cambios relacionados con su rutina, actividades y aprendizajes entre sí, de modo que el docente ejerce un rol fundamental para conseguir que este cambio llegue a ser una experiencia agradable para el pàrvulo y, por ende, prevenir posibles traumas, incertidumbres e inseguridades que generarán futuras dificultades en su desempeño escolar.

La articulación actual entre EI y el primero de EGB poco a poco está cobrando importancia dentro del análisis referente a los procesos pedagógicos que se dan dentro de las instituciones educativas. La actual escolaridad formal de Ecuador debería considerar el cómo afrontar esa transición de un nivel a otro, tomando como base distintas alternativas y propuestas, que permitan que esa articulación

constituya una estrategia que ayude a establecer lazos curriculares y contenidos, para que los alumnos logren alcanzar una conexión entre ambos niveles.

La articulación es una tarea pendiente y requiere de la creación de planes educativos, como la comunicación entre los docentes guías de los distintos niveles para crear experiencias junto a los alumnos y así, fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La observación e indagación referente a diversos problemas pedagógicos e institucionales relacionados con el currículo, las políticas educativas vigentes, las leyes nacionales y a nivel de provincia, también forman parte de este proceso. Pero, aun así, en el interior de los mismos establecimientos educativos se hace complejo hallar espacio y tiempo para ese diálogo tan necesario, que ayude a pensar, explorar y reconocer potenciales planteamientos y métodos a seguir para la revisión y mejora de sus propuestas.

Por lo tanto, esta investigación busca exponer reflexiones teóricas y criterios de diversos autores sobre el proceso de articulación entre ambos niveles, proyectándose al contexto ecuatoriano. Su contenido procura ser un aporte para la educación parvularia y para los estudiantes universitarios de la Carrera de Educación Inicial. Se quiere lograr que las instituciones educativas mediten al respecto del alcance importante de ejecutar diversas formas de integración con el fin de facilitar y priorizar el paso de los niños de este nivel al primero de básica. De manera que es necesario el vínculo, ya que busca ante todo centrarse en el proceso de formación integral de los escolares.

¿Qué son las transiciones escolares?

Las transiciones, según Vogler *et al.* (2008), son acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicas a lo largo del curso de la vida. El mismo concepto, definido por Alvarado y Suárez (2009), cataloga las transiciones como momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un am-

biente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela. Ambas definiciones revisten gran relevancia a dichos sucesos, a los procesos de transición que deben atravesar especialmente los infantes, que se encuentran en constante desarrollo, crecimiento y cambio.

A partir de ello, las transiciones educativas son comprendidas como el paso de un periodo educativo al superior, proceso que requiere de un ajuste que mantenga un alcance de orden significativo, pasando por las áreas cognitiva y socioafectiva, que van de la mano con el mismo proceso de transición, de la vulnerabilidad de esos años y la capacidad resiliente de los involucrados de acuerdo con el grado de experiencias vividas (Vogler *et al.*, 2008).

Estas condiciones son imprescindibles para el correcto desarrollo y desenvolvimiento del niño, pues se corre el riesgo de no hacerse presentes de un futuro rechazo a lo nuevo, que genera confusión y ansiedad, sensaciones que pueden condicionar el comportamiento ulterior del niño (Castro *et al.*, 2018).

Los escenarios de transición más notorios, a la vez más significativos, se expresan en las etapas que se atraviesan durante la escolarización, donde se transita por distintos niveles en el sistema educativo y cada paso que se da para alcanzar el siguiente nivel representa abandonar un espacio cotidiano para incursionar en otro, del cual se ignora lo que le depara, los retos a enfrentar y las nuevas personas a tratar. (Sosa Padrón *et al.*, 2020, p. 161)

La complejidad de la situación, el abandonar un ambiente escolar con el que el niño se encuentra familiarizado, para entrar en otro donde puede hallarlo todo cambiado, convierte a la transición escolar en un desafío al cual el infante no debería enfrentarse solo. Así, se vuelve vital el desarrollo de estrategias que permitan una transición exitosa, que impacte de forma positiva en todos los ámbitos de su desarrollo.

¿Cuál es el enfoque y cómo se da una transición de preescolar a primaria?

En palabras de Castro *et al.* (2015), son permanentes las investigaciones acerca del proceso de transición de la educación inicial al preescolar y de este a la educación escolar. Los resultados de los mismos demuestran la importancia del sentimiento de pertenencia del niño hacia el nuevo ambiente, con prioridad hacia el bienestar emocional y el apalancamiento a las normas y rutinas de ese nuevo espacio.

La transición escolar es, también, considerada un momento crítico en el proceso de aprendizaje, porque, dependiendo de cómo es tratada, podría provocar un impacto positivo o negativo en el niño. Los procesos de transición se consideran experiencias individuales y sociales, construidas activamente a medida que los individuos participan en procesos sociales y culturales que, por su propia naturaleza, son eventos comunitarios (Rogoff, 2003).

Es importante destacar el papel de la familia y la relación con los docentes como agentes facilitadores en la transición educativa, ya que existe un vínculo directo entre el apoyo familiar y la participación en el entorno escolar, y entre las experiencias positivas de transición educativa y el éxito académico de los niños (Castro *et al.*, 2015).

La calidad del vínculo padres-hijos, el ambiente con el cual fue cuidado anteriormente, la sensibilidad parental y la estimulación, son correlacionales al momento de evaluar el cambio de un nivel a otro. Al tener en cuenta estas perspectivas se evita la naturaleza sesgada de la investigación. Esto incluye solo una perspectiva adulta y un desarrollo privilegiado desde una edad temprana.

Teorías que aportan a la transición escolar

La teoría ecológica de Bronfenbrenner

Una de las teorías que destaca en el estudio del desarrollo infantil y el análisis de los ambientes sociales que van a ser partícipes

del niño, es la ecológica de Bronfenbrenner. Esta afirma que el entorno en donde crece el individuo afecta su forma de pensar, emociones y gustos.

Comprende el estudio de la progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo en desarrollo y las propiedades de los cambiantes entornos inmediatos en los que se desarrolla, cuando este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos. (Bronfenbrenner, 1987, p. 24)

La anterior afirmación indica que el niño está formado por sistemas de relaciones donde cada uno contiene a otro. Para el niño, la familia y la escuela forman dos sistemas, en donde hay relación directa con los participantes; los ambientes, en cambio, son vivencias que van interactuando, manteniendo un sistema de correlación (los microsistemas van interactuando con los mesosistemas).

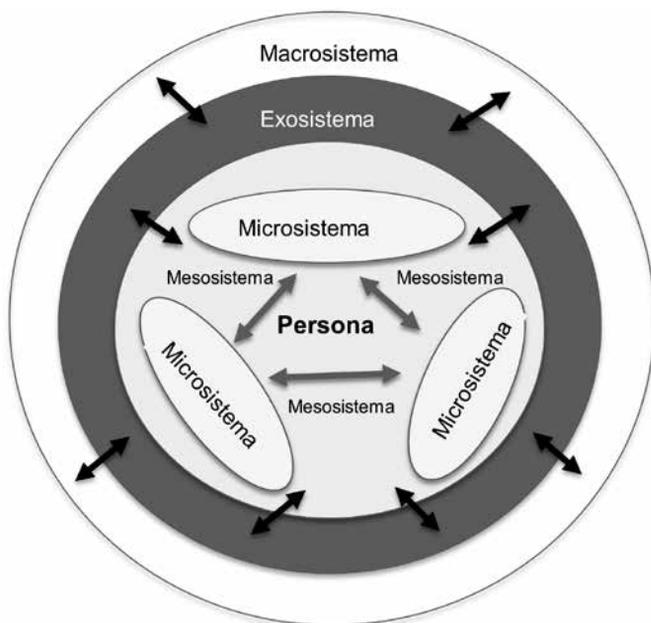
Urien Bronfenbrenner identifica cinco ambientes —que se aprecian en la figura 1— en los que el individuo interactúa y proporciona el estudio de relación-ambiente. Estos sistemas son organizados socialmente como una forma de apoyar y orientar el desarrollo humano:

- *Microsistema*. Contiene un contacto directo con el niño, este sistema abarca las relaciones que mantiene con su entorno a diario, en su estructura se encuentra a la familia que tiene el papel del desarrollo emocional, y la escuela que se encarga en la socialización. Estas relaciones tienen impactos bidireccionales, tanto lejos del niño como hacia el niño.
- *Mesosistema*. Este sistema se conecta con la estructura del microsistema y prioriza la relación con el entorno y transición ecológica, como por ejemplo la relación del padre de familia con la maestra.
- *Exosistema*. Son los elementos que afectan en la vida del niño de manera indirecta. Las estructuras de esta capa afectan el desarrollo al interactuar con alguna estructura en su microsistema. (Bronfenbrenner, 1987).

- *Macrosistema*. En este sistema se encuentran los elementos de la cultura, y las costumbres del individuo, sus relaciones con la comunidad en el contexto específico en que se encuentra. Este modelo respalda el planteamiento de que cada nivel contiene una incidencia diferente, por lo que tiene un efecto en cascada a través de la interacción de todas las demás jerarquías.
- *Cronosistema*. El tiempo en lo que refiere al entorno del niño, es decir, según los hechos que presentan en el niño afectan su entorno de una manera determinada, como por ejemplo un suceso traumático, la muerte de un familiar cercano.

Figura 1

El modelo ecológico de Bronfenbrenner



Nota. El esquema representa los ambientes esenciales en que se desarrolla la persona (el niño en este caso) según la teoría ecológica de Bronfenbrenner, como marco teórico de la psicooncología. Tomado de Torrico *et al.*, 2022.

Los dos niveles de educación (preescolar y primaria) operan de acuerdo con diferentes lógicas institucionales, lo que requiere que los niños aprendan nuevas reglas de comportamiento y desarrollen conocimientos. Puede “leer el contexto” y descifrar las reglas de manera apropiada. Si se toma desde la perspectiva teórica, la adaptación del cambio no solo sería una adaptación social, sino también se verían involucradas las dimensiones cognitivas y habilidades, todo ello con el fin de desarrollar el aprendizaje.

La teoría del desarrollo cognitivo

Antiguamente se consideraba a los niños como entes pasivos y modelados por el contexto, teoría rebatida por Jean Piaget, psicólogo e investigador suizo, cuyos cruciales aportes a la pedagogía se mantienen vigentes incluso en la actualidad. Piaget consideraba que el comportamiento de los niños corresponde a una actitud de “pequeños científicos”, que buscan interpretar el mundo. Son seres autónomos que poseen una lógica propia, siguen distintos patrones predecibles de desarrollo según el crecimiento, madurez e interacción con el entorno. La visión de Piaget sobre los niños podría resumirse en que la forma de pensar y comportarse de ellos es cualitativamente diferente a la de los adultos. Cada etapa del desarrollo (etapas cognitivas) define los contornos de estos enfoques conductuales y emocionales. Su investigación se centraba en la forma de adquisición del conocimiento al desarrollarse.

Según Piaget, las etapas cognitivas son el resultado de la división del desarrollo cognitivo. En cada una de estas fases, el pensamiento del niño es distinto a las restantes, dado que el desarrollo cognitivo no solo consiste en cambios cualitativos en habilidades, sino también en transformaciones en la organización del conocimiento.

La *etapa sensoriomotora* comprende desde el nacimiento hasta los 2 años. Aquí se destaca la adquisición de conocimientos a partir de la interacción física directa con el entorno que los rodea. Así, el desarrollo cognitivo se demuestra a través de juegos experimentales.

El pensamiento es orientado a medios y fines (golpear un sonajero para que este produzca un sonido), y hay reconocimiento de permanencia de objeto. Piaget denominó “reacción circular” a este mecanismo de aprendizaje, clasificando tres tipos de reacciones circulares:

- *Primarias*: se centran en el cuerpo.
- *Secundarias*: manipulación de objetos.
- *Terciarias*: exploración de objetos.

La *etapa preoperacional* comprende desde los 2 hasta los 7 años. Conocida como la etapa del “niño intuitivo”, donde este puede usar palabras y símbolos para pensar, y empieza a adquirir la capacidad de actuar en nombre de los demás, desempeñar papeles ficticios y utilizar objetos simbólicos. Sin embargo, este pensamiento está limitado por la centralización y el egocentrismo, haciendo que el entendimiento y la reflexión relativamente abstractos sean inaccesibles.

- El juego simbólico como una característica principal de esta etapa dado que se inspira en hechos reales de la vida del niño; este tipo de juego promueve un desarrollo a la creatividad, habilidades cognitivas sociales y el lenguaje.
- Interpretación de la realidad a través del arte. Dicha técnica es conocida como el “lenguaje silencioso”, porque a través de este medio se conoce el pensamiento y las emociones del niño. Se reconoce que a medida en que el niño crece, el dibujo enriquece en detalles y va relacionando con palabras que ya forman parte de su vocabulario.
- Es en esta etapa que los niños desarrollan el hacer teorías intuitivas sobre lo que les rodea (hacen teorías de cómo se pudo haber creado una planta, ¿por qué las nubes se mueven?, etc.).
- La limitación del pensamiento en esta etapa radica en el egocentrismo, que es la percepción del mundo a partir del “yo”. En este rango de edad los niños son incapaces de adoptar una postura distinta a la de ellos. Otra limitación es la “centralización”, que consiste en que el niño solo percibe un aspecto del estímulo e ignora las otras características.

La *etapa de las operaciones concretas* inicia los 7 años y se extiende hasta los 11 años. La del “niño práctico” es una etapa del desarrollo cognitivo en la que se comienza a utilizar la lógica para llegar a conclusiones válidas, siempre que las premisas sobre las que comienza la lógica se relacionen con situaciones concretas, mas no abstractas. Su pensamiento se encuentra centrado en mayor medida en objetos y fenómenos del mundo real, mostrando mayor flexibilidad. Desarrolla tres tipos de operaciones mentales con las que interpreta el mundo:

- *Seriación*: competencia que consiste en colocar objetos en una secuencia lógica, como ordenar un grupo de números de la menor cantidad a la mayor.
- *Clasificación*: los niños aprenden a clasificar objetos de acuerdo con sus semejanzas, dando una relación entre el objeto y los conjuntos, es decir, la agrupación de objetos en función de una característica asimiladora.
- *Conservación*: es el reconocer la permanencia de un objeto sin necesidad de estar en un espacio físico, permitiendo la resolución de problemas a través de la conservación.

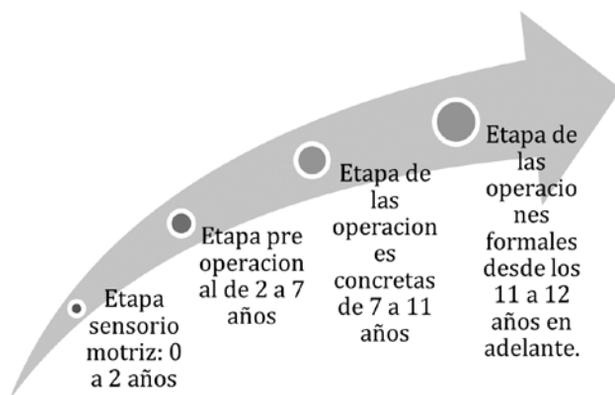
La *etapa de las operaciones formales* comprende desde los 11 o 12 años en adelante. Es una edad en donde se puede utilizar la lógica para sacar conclusiones abstractas que no tienen nada que ver con el caso concreto que se ha experimentado. Es en esta fase donde se va desarrollando el razonamiento científico y proposicional. Los adolescentes pueden generar ideas de eventos que no hayan existido o hipótesis de eventos del futuro. Esta etapa, en particular, se caracteriza por:

- *Lógica proposicional*, la destreza de concluir con una inferencia lógica a partir de dos premisas confirmadas. El adolescente que tenga dominio de esta habilidad sabe defender sus ideas e identificar falacias.
- *Razonamiento científico*, empieza a plantear problemas de manera sistemática (formulación de hipótesis, comparación de hechos, etc.)

- *Razonamiento combinatorio*, el desarrollo de pensar causas múltiples, esto permite una mejor intervención en una problemática.
- *Razonamiento sobre las posibilidades y las proporciones*, es la combinación de pensamiento.

Figura 2

Las etapas cognitivas según Piaget



Nota. Adaptado de Piaget e Inhelder, 1977.

Para entender mejor lo referente a una transición escolar, es necesario conocer y tener en cuenta las diferentes etapas del desarrollo cognitivo que atraviesa el alumno. Para Piaget, las etapas de desarrollo muestran diferencias en la percepción de las condiciones de aprendizaje, por ello, el conocimiento adquirido es reconstruido y expandido a otra área de conocimiento.

El proceso de transición y el consecuente período de adaptación deben ser considerados como etapas básicas que deben darse en el área escolar de toda institución educativa, puesto que los niños de educación inicial se van a acoplar a un nuevo y a la vez desconocido espacio, donde conocerán a diversas personas adultas y verán a otros niños de diferentes edades. Aunque sea un poco difícil de entender, dicho período o fase de transición no afecta únicamente a los niños, sino que

repercute en los docentes de ambos niveles, debido a que ellos deben conocer, acoplarse y adaptarse a las características de sus alumnos.

El desconocimiento y las expectativas que ocasiona este proceso de transición de nivel preescolar a primer grado requiere que se convierta en un reto desafiante. Por lo tanto, es urgente y necesario que se ejecuten políticas educativas enfocadas hacia la transición, tomando en consideración a la familia como parte activa del mismo y, de la mano con los maestros, se logre esa búsqueda de estrategias que tiendan a beneficiar y favorecer el proceso de desarrollo integral del niño en su formación como ser humano, tal como lo precisa el Currículo de Educación Inicial del Ecuador (MINEDUC, 2014). Ese inicio en la vida escolar de los niños conduce a nuevas experiencias tanto a ellos, como a sus padres.

En función de lo hasta ahora manifestado, se interpreta que la interrelación del nivel preescolar con el primer grado de EGB adquiere un trascendental valor, puesto que si los procesos de maduración y desarrollo no continúan orientándose bajo la misma calidad metodológica, sino que se varía el concepto didáctico, se asume el riesgo de colocar al niño en condiciones que pueden llegar a crear confusión, sufrimiento y traumas, que repercutirán en la socialización con sus pares y llevarán a que sienta desconfianza, recelo y temor por la escuela.

Todo esto acarrearía difíciles situaciones para el infante y consecuencias graves en lo relacionado con su ritmo de formación, ya que se vería alterado y comprometería el logro de los objetivos de su aprendizaje.

Un punto que beneficia a esta articulación es la importancia que tiene la actualización continua de los docentes, respecto a las diferentes estrategias metodológicas las cuales servirán para la preparación de los niños en su transición y adaptación al primer grado de EGB.

El modelo académico, concebido en el Ecuador, tiene como eje central al ser humano, ya que propone la integralidad de este en su formación como ser social, con la aptitud y capacidad de responder, participar y enfrentar, de manera activa, en la transformación de la sociedad en que se desenvuelve. Por lo tanto, la educación está concebida como un constante y continuo proceso ligado al desarrollo humano que se establece mediante técnicas y métodos en la enseñanza y aprendizaje. En este modelo, la educación inicial se visualiza bajo un enfoque de educación de calidad y desarrollo humano continuo, tal como lo estipula el art. 40 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural:

El nivel de Educación Inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas. La Educación Inicial se articula con la educación general básica para lograr una adecuada transición entre ambos niveles y etapas de desarrollo humano. (LOEI, 2011)

Y lo que detalla el Currículo de Educación Inicial:

El Currículo de Educación Inicial se fundamenta en el derecho a la educación, atendiendo a la diversidad personal, social y cultural. Se identifica con criterios de secuencialidad, los aprendizajes básicos de este nivel educativo, adecuadamente articulados con el primer grado de la Educación General Básica. (MINEDUC, 2014)

Con estas premisas se plasma el enfoque integral basado en la continuidad y consolidación que enlaza EI y EGB.

Los tipos de transiciones en la primera infancia

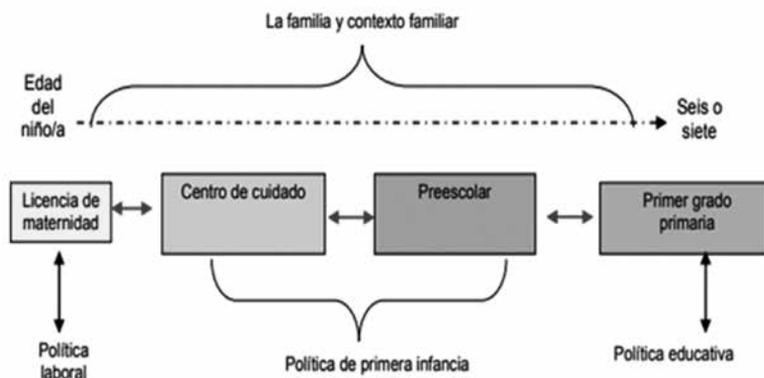
Para saber cuáles son esas transiciones educativas, se tomará las referidas por Peralta (2007), en donde se identifican tres:

- La primera transición se da en el ambiente familiar, cuando el niño deja de ser cuidado por la progenitora y pasa a ser atendido por una tercera persona (familiar/cuidador) o establecimiento que puede ser un centro de cuidado o programa de atención para la primera infancia.
- La segunda está representada por el entorno familiar-social hacia una institución externa, aquí el infante se adhiere al programa de estudios de educación preescolar, en el cual prevalece, regularmente, un concepto más pedagógico que de asistencia en sí.
- El último cambio es el que se realiza en la educación primaria.

El niño, bajo el acompañamiento y apoyo de su círculo familiar cercano, atraviesa los diferentes cambios de niveles, es decir, de la casa a un centro de cuidado o preescolar, de un jardín de infantes al nivel primero de básica. En la figura 3 se muestran las principales transiciones expuestas, en las cuales se enfoca el estudio de este trabajo de investigación.

Figura 3

Las transiciones en la primera infancia



Nota. La imagen muestra las transiciones de la primera infancia. Tomado de OEA, 2006.

La transición al primer grado de EGB

El cambio de pasar de preescolar al primer grado es la transición que genera más preocupación, principalmente a la familia, a los docentes, directores e incluso a los especialistas que planean, diseñan, proyectan e implementan las políticas educativas. En virtud de que los conocimientos y habilidades adquiridas, conforme a la experiencia hasta ese momento obtenida (sea esta constructiva o no), es capaz de influir en el futuro desenvolvimiento del educando en la escuela, lo que determinará el éxito o fracaso posterior.

La transición a la escuela es el período o tiempo antes, durante y después que un niño ingresa a la escuela primaria, sea que venga del hogar, de un centro de cuidado infantil o del nivel preescolar. Para cuando el niño entra al primer grado de EGB (preparatoria), es factible que ya haya atravesado el camino de otras transiciones, que le han impuesto de una manera obligatoria a adaptarse a reglas de conducta y comportamiento, a diversos estilos de enseñanza y a participar de manera colaborativa compartiendo las áreas, los ambientes y materiales didácticos con sus pares que pueden contribuir como ayuda en esta transición.

En países como Estados Unidos se conceptualiza la transición como la preparación, estar listo o dispuesto (*readiness*), pero se debe cuestionar ¿qué significa, realmente, que los niños o niñas estén listos? Según el análisis de estudios recopilados, esto representa que los infantes han conseguido el desarrollo madurativo esperado, han formado e incrementado, de manera eficiente, las habilidades, destrezas y capacidades cognitivas, lingüísticas e interpersonales vitales, a fin de poder asistir a la escuela y obtener el mayor beneficio.

Especialistas e investigadores como Janus y Offord (2007) o Woodhead y Moss (2007) han mostrado la diferencia entre estos dos términos: *school readiness* (preparación para la escuela) y *readiness for learning* (disposición para aprender). Esta última expresión hace referencia a cuán preparado se encuentra el infante para empezar la prác-

tica de formación, mientras *school readiness*, por lo regular, es usado en relación con la escuela y se focaliza en las destrezas para enfrentar las acciones educativas formativas que se dan dentro de la misma.

La concepción de “estar listo”, según lo expuesto por Woodhead y Moss (2007), se considera desde dos variables en conjunto: primero, integrando al niño junto al centro de educación al que ingresa, es decir, la relación directa que nace entre el infante y el establecimiento educativo, y la segunda se determina en función de las capacidades físicas del niño, sus habilidades cognitivas, la forma de aprendizaje, los conocimientos adquiridos previamente, las competencias y aptitudes sociales y psicológicas.

Conforme a los estudios realizados por Myers y Landers (1989), estas particularidades son el reflejo de diversas situaciones: las emocionales, de nutrición y de salud del niño. El vínculo generado por la familia es la base de apoyo que sirve para que el niño logre llegar a ese proceso de preparación idóneo hacia la vida escolar, ofreciendo experiencias vivenciales y convenientes que faciliten de manera favorable su desarrollo social, de inteligencia, razonamiento, emocional y de comunicación, creando expectativas positivas durante su paso a la escuela.

Desde otra perspectiva, la escuela como tal debe mantenerse dispuesta, pero, sobre todo, lista y preparada para acoger a los infantes contando con un sistema planificado estratégico preciso que brinde las condiciones que posibiliten de manera factible el nexo de la familia con la institución educativa y que esta se ajuste apropiadamente a las necesidades de cada uno de los párvulos.

Factores y sus efectos sobre las transiciones

Referente a esto, autores como Peralta (2007) precisan dos tipos de elementos que pueden ayudar o complicar una transición de un estado inicial a otro. El primero, es el factor interno, el cual está

vinculado al niño y su entorno familiar. El segundo es el factor externo, asociado a la institución educativa en la que se encuentran.

Los factores internos comprenden la situación nutricional, los niveles de desarrollo en sus capacidades cognitivas y socioemocionales conseguidos hasta el momento de la etapa de cambio, así como factores concernientes a su ambiente familiar (estatus o nivel socioeconómico, el reconocimiento valorativo que se le atribuye a la escolaridad y la atención y cuidado). En cuanto a los elementos extrínsecos están: la calidad de los centros de enseñanza, los componentes medulares que producen que un servicio sea pertinente, relevante y eficaz interna y externamente (la instrucción formativa de los agentes educativos, el plan de estudios que se emplea, la forma que se promueve, tanto de participación y colaboración de los padres, estados y condiciones de los espacios físicos, los recursos e instrumentos educativos, entre otros). Todos ellos están reglamentados por las políticas educativas de atención a la primera infancia. Por consiguiente, el análisis de la Ley sería considerado como tercer factor igualmente relevante.

Investigaciones y análisis mencionados por Nicholas Zill y Gary Resnick (2005) exponen información que destaca condiciones para lograr una transición de la forma más apropiada, aseverando que el aprendizaje que empieza tempranamente, favorece a que los niños se encuentren preparados y dispuestos para comenzar con aciertos la instrucción primaria, particularmente cuando se trata de infantes que están expuestos a condiciones de pobreza y otras limitaciones, enfatizando como elementos valiosos los aportes efectivos de los programas, capacitación del profesor y el período escolar y de trabajo.

Transiciones consideradas desde el currículo

En Ecuador, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2014) ha integrado, en un solo documento para el nivel preescolar, el Currículo de Educación Inicial, donde se establecen objetivos, contenidos, competencias, habilidades, ejes de desarrollo, destrezas, enfo-

ques y estrategias para el bienestar, cuidado y enseñanza-aprendizaje de los niños de 0 a 3 años, inclusive, cuando la asistencia ofrecida a ese grupo etario es realizada por instituciones distintas al MINE-DUC y para niños de 3 a 6 años.

Asimismo, se puede resaltar que, en el Currículo de Educación Inicial, la educación preescolar y la básica comparten los fundamentos que sustentan la propuesta pedagógica (base teórica y enfoque), los ejes de desarrollo y aprendizaje (“ámbitos” en EI y “componentes de los ejes de aprendizaje” en EGB) y los ejes transversales, mostrando así una planificación parecida en períodos, áreas curriculares y núcleos generadores, tanto en objetivos como en destrezas, competencias o capacidades. Esta vinculación entre EI y primero de EGB, potencialmente, es considerada el primer acercamiento para alcanzar la transición adecuada de niños y niñas de un nivel al otro.

En relación con el currículo, una manera que facilita y hace posible la transición consiste en lograr articular los currículos de ambos niveles (EI y primero de EGB), con el fin de mantener y al mismo tiempo favorecer esa continuidad o progresión (empoderamiento producto del desarrollo del niño) y distinguir los marcos curriculares referenciales de aquellos grados, no solamente en contenidos, sino en las estrategias a utilizar que darán camino al aprendizaje deseado.

Las experiencias formativas del personal a cargo de la primera infancia

El nivel de formación de docentes y personal que están encargados de la enseñanza de los niños es considerado como un componente esencial, que va ligado con la calidad de servicio que se ofrece. Vale destacar que, si un maestro cuenta con una instrucción formativa adecuada, tendrá un mejor discernimiento en cuanto a potenciales soluciones, en lo relacionado a los problemas o dificultades que pueden presentarse; debido a que cuenta con conocimientos, tanto teóricos como prácticos, los cuales le servirán para saber cómo afrontar y por ende lidiar con difíciles situaciones en su contexto

áulico. Al mismo tiempo, podrá acercar a los estudiantes y a sus progenitores de forma positiva a la institución educativa logrando así, una mejor transición.

En Ecuador, la formación profesional del educador de preescolar y de primaria difiere en algunos casos con respecto al pensum, cada uno se maneja con distintas asignaturas. En otros casos, la preparación del docente empieza con una base de fundamento general, durante los primeros años de carrera para luego especializarse en el nivel elegido. Además, existe la preparación, no necesariamente universitaria, con respecto a quienes brindan asistencia a aquella población infantil, en la que se destaca la manera vocacional como labor comunitaria, en la que no se necesita de estudios profundos en la formación docente, simplemente, el amor hacia los niños.

El tiempo estipulado para la preparación formativa en la licenciatura del maestro de educación inicial en el país es entre cuatro y cinco años, y se efectúa en universidades reconocidas por el Consejo de Educación Superior (CES). Esta es una entidad independiente que desarrolla una planificación en función de las políticas y proyectos que benefician la búsqueda de la excelencia y que, a través de la regulación, coordina el Sistema Nacional de Educación Superior en el país.

Un punto a destacar en los docentes de preescolar es el perfil de salida al que va encaminado la gestión de sus logros. En palabras simples, lo que como profesional precisa saber (el cómo), comprender (para qué) y conocer, de tal manera que pueda desempeñar a cabalidad su profesión (el ser capaz) en los diferentes campos ocupacionales enfocados a la atención infantil de menores de 0 a 5 años.

El currículo de EI debe compartir y tener elementos en común con el currículo de la EGB, puesto que debe existir articulación no únicamente en los contenidos entre niveles, es decir, de todos los niveles de la primera infancia (Inicial I e Inicial II) y entre el último nivel de EI con el primer grado de EGB, sino también relacionarse en lo referente a la organización de ambientes, la metodología empleada y los materiales educativos.

Materiales y métodos

Se desarrolló una investigación de tipo explicativa y de campo, donde los docentes de inicial y primero de básica proporcionaron información de varias particularidades, las cuales fueron analizadas por los autores. Como técnica para la recopilación de la información se utilizó la entrevista. Las entrevistas fueron semiestructuradas (anexo 1) y dirigidas a docentes de EI y primero de EGB de diferentes centros educativos de Guayaquil. Al ser un instrumento libre, que incluye preguntas abiertas, condujo a un análisis cualitativo, que constó de seis preguntas abiertas y una cerrada.

Se consideró una muestra no probabilística, con un muestreo por conveniencia. La información fue proporcionada por nueve docentes de instituciones educativas del nivel inicial y de primero de EGB que prefirieron no revelar sus apellidos, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Docentes seleccionados mediante un muestreo por conveniencia

Docentes	Institución educativa
Paulina	Unidad Educativa La Asunción
María de Lourdes	CEI Madre Pilar
Paola	Guardería Municipal
Melina	CEIB Romina Kids School
Gabriela	Colegio Aleman Humboldt
Karen S.	Preescolar Delta Torremar
Karen R.	CDI Unidos por el Futuro
Vanessa	Unidad Educativa Isla Santay
María	Escuela Vicente Ramón Roca

Análisis de resultados

Con el propósito de recabar datos de los docentes seleccionados de EI y primero de EGB, se aplicó la entrevista, que permitió obtener información relevante y aportó al contexto acerca del proceso

de transición entre estos dos niveles. El presente análisis se desglosa por cada una de las siete preguntas.

¿Qué es para usted el proceso de transición entre niveles inicial y primero de básica?

Los docentes entrevistados estuvieron de acuerdo en que el proceso de transición entre niveles inicial y primero de básica es un camino por el cual el niño debe ir antes de llegar al siguiente nivel educativo. Este es uno de los mayores cambios afrontados durante su infancia, puesto que se enfrenta a desafíos en el ambiente, el espacio, tiempo y contextos de aprendizajes. Así, esta articulación ayuda de manera conjunta a la acomodación de metodologías y al desarrollo de su edad madurativa, debido a que es una etapa de cambios psicológicos. La dinámica que se da desafortunadamente es el paso de un ambiente recreativo y lúdico rico en aprendizajes a acciones de “trabajo” permanente en cuadernos con actividades que generan muchas veces el rechazo de los niños. También indicaron que la transición es considerada como aquel cambio implícito que se debe dar entre un ambiente y otro, para que los niños puedan adaptarse con facilidad al nivel que le continúa para su aprendizaje, esto es, una preparación donde se desarrollan habilidades del pensamiento y destrezas.

La escuela forma parte activa y aporta herramientas y conocimientos que ayudan a potenciar el aprendizaje sin generar cambios bruscos en el niño ni en la metodología o en el currículo. Una de las docentes entrevistadas enfatizó que este periodo de preparación y transición de un nivel a otro debe ir ligado con la participación de la familia para que los padres cumplan el rol de acompañamiento de sus hijos. Ellos deben ser informados de manera adecuada, para que el paso de un nivel a otro sea de forma integral, armónica y emocionalmente apropiada.

¿Qué factores tomaría en cuenta para lograr una adecuada transición y cómo se logra que este cambio de ambiente no afecte al niño?

Frente a esta interrogante, indicaron que las formas más apropiadas para que exista una adecuada transición entre EI y primero de EGB son: el desarrollo socioemocional del niño, el ambiente escolar, el apoyo de los padres y los contenidos. Tomaron como eje fundamental el favorecer el sentimiento de pertenencia en el párvulo hacia el nuevo espacio en el cual se va a desenvolver, es decir, se debe hacer una adaptación al entorno “desconocido”, para lograr que ese ambiente llegue a ser acogedor.

Consideraron también que en este proceso debe estar involucrado su ambiente natural (el niño y sus padres) con el ambiente educativo. Dicho de otra manera: la escuela (educación), la familia y el estudiante. Bajo esta premisa, se pueden concertar reuniones con los progenitores para explicarles el proceso y la metodología que se aplicará, así como el uso de material y horario que se debe manejar.

Propusieron que, para evitar un cambio exagerado o brusco, se debe empezar familiarizando al niño con los temas que va a ver en primero de básica. Por lo tanto, cuando entren al nuevo nivel, tendrán una idea de lo que aprenderán. Otra sugerencia es que se empiece con actividades que tengan similitud al año o etapa anterior.

Solo dos de los docentes entrevistados consideraron que las actividades lúdicas no se las puede dejar de lado, al igual que el involucramiento de acciones conjuntas entre docentes para lograr una adecuada transición.

A través de actividades recreativas de integración y de conocimiento del entorno al que van a ingresar, se deben buscar temáticas que sean atractivas para los niños, convirtiéndose en una guía para poder brindarle las herramientas necesarias, acorde a la edad. Con esto se proponen experiencias significativas dejando que el niño sea protagonista del aprendizaje.

Afirmaron que la buena comunicación entre educadores de ambos niveles es un factor adecuado para lograr una transición eficiente. De manera que se podría reorganizar el currículo, darle experiencias y participación al estudiante, con el debido permiso de la directiva de la institución, para poder ejercer actividades integrales que ayuden al niño.

¿Qué elementos evalúa al hacer una transición escolar?

La mayoría de los entrevistados consideró que es primordial evaluar las destrezas y habilidades adquiridas de años anteriores, para reconocer el grado de aprendizaje del niño en el nuevo nivel. Las nociones de reconocimiento de los colores, las formas, datos personales de sus familias, etc., permiten al docente plantear un esquema de conocimiento de los estudiantes.

Se consideró que estas evaluaciones sean en un principio, antes de empezar el año lectivo, donde los docentes de los dos niveles, por medio de un diálogo, se reúnen e intercambian diferentes aspectos del desarrollo integral de los niños, la relación con su medio, actitudes, lateralidad, su estado emocional, orientación espacial y su desenvolvimiento del lenguaje. A mediados del año se deben realizar actividades para que los niños reconozcan el espacio físico de los salones de clases y se van conociendo también los intereses, desagradados por parte del alumno y al finalizar el año se hace una retroalimentación de todos los avances del niño.

La adaptación de los horarios y las rutinas es importante, los docentes destacaron estos puntos para tener un conocimiento previo y que el cambio a las nuevas rutinas no sea muy brusco para el niño. Un punto interesante de esta pregunta fue que una de nueve maestras entrevistadas no conocía algún elemento para la evaluación de una transición escolar.

¿Cuáles son los recursos del aula que usaría para ayudar en el proceso de adaptación?

El uso de medios didácticos y audiovisuales fueron las respuestas mayoritarias, pues permiten una mejor y más adecuada estrategia para adaptarse al nuevo ambiente de aprendizaje. Todo esto encaminado hacia el currículo porque al ser un instrumento flexible permite realizar modificaciones y ajustes en el proceso educativo.

Se destacó la necesidad de diseñar estrategias adecuadas y aptas, en donde los niños puedan apreciar recursos del preescolar que les llamen la atención como títeres, cuentos, entre otros, permitiendo el reconocimiento y la aceptación del recurso en las actividades que se vaya a realizar, aplicando el juego como metodología de aprendizaje de los contenidos.

¿Considera necesaria e importante la articulación entre el nivel inicial y primero de EGB?

La totalidad de los encuestados coincidió en aseverar la importancia de la articulación entre EI y primero de EGB, y aducen diversas razones que reafirman lo imprescindible de dicho proceso para una integración exitosa del niño al nuevo ambiente. Una de las razones expresadas por varios de los entrevistados fue la necesidad de una adaptación armónica e integral, que involucra los esfuerzos conjuntos del profesorado de ambos niveles y los progenitores, dirigidos hacia una continuidad en el proceso, para evitar, en lo posible, transmitir la sensación de ruptura que puede provocar en el niño rechazo hacia lo nuevo.

Es precisamente en el bienestar del niño donde destacan la verdadera necesidad del proceso de transición. Adujeron la relevancia de que el niño perciba seguridad, protección y acompañamiento, y que se respeten sus intereses propios y su autonomía. Se enfatizó el valor de la comunicación constante entre profesionales de la

educación y padres, para asegurar que la continuidad del proceso se extienda hacia el hogar y que los padres tengan conocimiento de las metodologías y las formas de evaluación que debe estar articuladas entre ambos niveles.

¿Cuál de estas prácticas considera usted más relevante para lograr la articulación con el nivel siguiente?

Esta fue una pregunta de opción múltiple, donde las maestras ordenaron según su criterio de importancia cinco estrategias propuestas (anexo 1). La opción mayoritariamente seleccionada fue los momentos de intercambio con el anterior/siguiente grado, como paseos y recorridos al futuro salón de clases. Estas actividades involucran una comunicación y articulación entre los docentes de ambos niveles y se ha demostrado los efectos positivos de trabajar con grupos mixtos de edades, ya que los niños más grandes aceptan intuitivamente la responsabilidad de acompañar y ayudar a los más pequeños que, a su vez, los ven como modelos y desean llegar al nivel donde están ellos.

En segundo lugar, seleccionaron la opción que indicaba la ambientación en el siguiente nivel. El salón donde los niños asisten diariamente a clases cumple un rol fundamental en el proceso de transición de un nivel al siguiente. El ambiente debe ser acogedor, seguro, adecuado al tamaño de los niños y aunque pasen del aprendizaje basado en el juego a un aprendizaje más formal no debe estar exento de oportunidades de diversión y que además estimule visualmente al niño despertando su curiosidad.

La práctica seleccionada como de importancia intermedia consiste en la preparación de los estudiantes en curso sobre los contenidos o formas evaluativas del nivel superior. Adelantar contenidos a los estudiantes en cuanto sea posible redundará en su propio beneficio, cuando transiten al nivel de básica, siempre y cuando el aprendizaje no sea forzado y los propios niños sean los que demostraron interés en aprender algo nuevo.

En cuarto lugar, escogieron en igual porcentaje las opciones anteriormente mencionadas y, además, la coordinación de los docentes de inicial con los de básica, en materia de contenidos y criterios de evaluación. La correcta articulación de contenidos entre ambos niveles facilita el proceso de adaptación, ya que permite a los niños utilizar los conocimientos previamente adquiridos, y sus beneficios se verán reflejados en el proceso evaluativo.

Por último, la práctica con la menor puntuación resultó ser la de comunicar a padres y alumnado acerca de las características representativas del subsiguiente nivel.

¿Cuáles son los mayores desafíos que usted ha enfrentado al tratar de que exista una correcta articulación entre EI y primero de EGB?

La mitad de los entrevistados consideró que existe, en determinadas ocasiones, un factor problemático ocasionado, posiblemente sin mala intención, por los padres. En ciertos casos se trata de padres que no comunican condiciones específicas de sus hijos a los docentes, en otros se manifiesta una ansiedad injustificada de los padres ante la formalidad del nivel al que ingresan sus hijos, hay padres que prefieren no enviar a sus hijos a la institución durante la primera semana de adaptación, finalmente, se han presentado casos en que los padres no se acoplan al método de trabajo del docente.

Un porcentaje cercano de entrevistados concede igual importancia a la coordinación entre docentes de ambos niveles. Definen como crucial el intercambio de información, metodologías y actividades, que a menudo se ve limitado por la carencia de espacios de conversación entre docentes para definir propuestas y para planificar el proceso de transición.

Un docente describe una situación problemática real acontecida más de una vez, cuando ingresa al sistema educativo un estudiante que no ha pasado por el nivel inicial, siendo asignado directamen-

te a primero de EGB. Lo que dificulta en gran medida la adaptación del niño al nuevo ambiente, ya que además de la carga emocional, el niño requerirá una nivelación de conocimientos y destrezas.

Otra aportación resalta las dificultades derivadas del factor temporal, en muchas instituciones se estipula únicamente una semana de adaptación para luego ir directamente a la acción educativa. Sin embargo, ciertos niños pueden requerir más de una sola semana para acostumbrarse al nuevo ambiente, a los ritmos del proceso educativo, a las actividades, a los compañeros y a los docentes, que deben ser conscientes de ello.

Conclusiones

- Las reflexiones teóricas y criterios de diversos autores recabados acerca del proceso de articulación entre uno y otro nivel en esta investigación, se proyecta al contexto ecuatoriano, para luego analizar, bajo la luz de dichos conceptos, los resultados de un proceso de entrevistas a docentes de ambos niveles. Lo primero que se evidencia es que la articulación es una tarea pendiente en la educación actual y requiere de la concientización de la importancia que posee, debido al impacto que puede ocasionar en el proceso de transición de los niños del nivel inicial al primer grado de EGB.
- La seguridad socioemocional del niño va a depender del bienestar y acompañamiento, antes y durante del proceso de transición, con las rutinas y actividades que se conectan entre sí, evitándose reacciones de rechazo de los párvulos ante lo nuevo y de hecho desconocido, condicionando su desarrollo humano y de aprendizaje para la vida y la escuela. Es imprescindible que este proceso involucre los tres elementos fundamentales: familia, escuela y niños, todo esto dentro de un contexto nuevo de ambiente académico. El acercamiento de la familia genera en los niños una sensación de bienestar, de tranquilidad siempre y cuando se

manejen adecuadamente estrategias de atención de acuerdo a la edad y necesidad de ellos.

- De manera general, los niños no han alcanzado la madurez propia de su edad en el momento de la transición, por lo que es menester, realizar los debidos diagnósticos en el plano cognitivo, socioafectivo, lenguaje y psicomotriz, lo que permite afianzar los conocimientos, los cuales se construyen y se extienden a otro dominio del conocimiento, asimismo, qué tipo de habilidades aún no domina y deben ser reforzadas.
- La diferencia de criterios en cuanto al proceso de transición entre niveles, por parte de los educadores entrevistados, es múltiple, pero un denominador común es que se considera como el camino que el niño debe afrontar para avanzar al siguiente nivel educativo, ligado con los cambios que se crean por el ambiente, tiempo, metodologías y contenido de aprendizaje.
- Otro aspecto se refiere a la metodología de trabajo, que es vital para el desarrollo del niño: las actividades lúdicas con sus coetáneos como con las docentes. Considerado como eje elemental, el juego es parte de la continuidad metodológica de los maestros de ambos niveles, que alcanzará el logro de pertenencia del niño al pasar a un nuevo salón. Una relación sólida entre todos esos factores sería clave para promover transiciones afectivas y efectivas. Los recursos también son otros factores que propenden a la transición de estas etapas. El uso de medios didácticos y audiovisuales permite una mejor y más adecuada adaptación al nuevo ambiente de aprendizaje, acompañado, además, de la flexibilidad curricular y los debidos ajustes en función del grupo de niños.
- Para finalizar, es imprescindible recordar que es en el bienestar del niño donde radica la verdadera necesidad del proceso de articulación, esto se debe a que, tácitamente, influye en el desarrollo de su experiencia con el cambio. Los

docentes son los encargados de repensar en cómo llevar a cabo las prácticas idóneas para lograrlo y conseguir que esa transición sea positiva. A través de propuestas pedagógicas será más factible aquella adaptación futura. Se enfatiza el valor de la comunicación constante entre maestros y padres, para asegurar que la continuidad del proceso se extienda hacia el hogar y que los padres tengan conocimiento de las metodologías y las formas de evaluación, que deben estar articuladas entre ambos niveles.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. V. y Suárez, M. C. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Castro, A., Ezquerro Muñoz, P. y Argos González, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 30(1).
- Castro, A., Argos, J. y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49.
- Janus, M. y Offord, D. (2007). Development and psychometric properties of the EDI: a measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 39(1).
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Reformada el 25 de agosto del 2015.
- MINEDUC. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. <https://bit.ly/2HmBkjQ>
- Myers, R. y Landers, C. (1989). Preparing children for schools and schools for children. *Coordinators' Notebook*, 8.
- OEA. (2006). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional*. SEDI; DDHEC; OEA/OEC. <https://bit.ly/2QsRjRY>
- Peralta, M. V. (2007, mayo). *Transiciones en la educación infantil: un marco para abordar el tema de calidad [Borrador de ponencia]*. Simposio de la OEA, Washington DC. <https://bit.ly/3K88UaO>
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1977). *Génesis de las estructuras lógicas elementales: clasificaciones y seriaciones*. Guadalupe.

- Rogoff, B. (2003). *La naturaleza cultural del desarrollo humano*. Oxford University Press.
- Sosa Padrón, A., Marín Uribe, R. y Guzmán Ibarra, I. (2020). Transversalizar el perfil del preescolar: una articulación transdisciplinaria. En *Emergencias y retos para una educación contemporánea: acciones educativas que transforman los contextos*. Escuela Pomponazzi.
- Torrico, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S. y López, M. J. (2022). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1).
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Fundación Bernard Van Leer.
- Woodhead, M. y Moss, P. (eds.). (2007). *Early Childhood and Primary Education*. Child and Youth Studies Group; The Open University. <https://bit.ly/3Gl6apl>
- Zill, N. y Resnick, G. (2005, febrero). *Importancia de los programas de intervención de la primera infancia, para el logro de una transición a la escuela exitosa*. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia: Child and Family Studies. <https://bit.ly/3zweiQh>

Anexo 1

Modelo de la entrevista semiestructurada dirigida a docentes de educación inicial

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA SEDE GUAYAQUIL

El proceso de transición de la educación inicial a la educación general básica en el Ecuador

Objetivo de la entrevista

Conocer las percepciones de los docentes de la educación inicial sobre la transición entre el Nivel Inicial y Primero de Educación General Básica, en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Guayaquil.

Indicaciones

Estimados, esta entrevista esta direccionada a conocer los procesos de transición entre el Nivel Inicial y Primero de Educación General Básica, de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Guayaquil. Las respuestas son de carácter confidencial y serán utilizadas con fines investigativos. Muchas gracias.

1. Defina, ¿qué es para usted el proceso de transición entre niveles Inicial y Primero de Básica?

2. Desde su experiencia al momento de realizar una transición escolar, ¿qué factores tomaría en cuenta para lograr una adecuada transición y cómo se logra que este cambio de ambiente no afecte al niño?

3. ¿Qué elementos evalúa al hacer una transición escolar?

4. ¿Cuáles son los recursos del aula que usaría para ayudar a su proceso de adaptación?

5. En su opinión: ¿Considera necesaria e importante la articulación entre el nivel Inicial y Primero de Educación Básica General?

6. ¿Cuál de estas prácticas considera usted más relevante para lograr la articulación con el nivel siguiente? (escoja del 1 al 5, donde 1 es más importante y 5 menos importante).

Opciones	1	2	3	4	5
1. Momentos de intercambio con el anterior/siguiente grado (paseos, recorridos áulicos).					
2. Conciliación con maestros del próximo grado (contenidos, parámetros de valoración de aprendizaje).					
3. Anticipar o capacitar a los estudiantes en curso en los contenidos o formas evaluativas del nivel superior.					
4. Asesoramiento o ambientación para el posterior nivel.					
5. Comunicar a padres y alumnado acerca de las características representativas del siguiente nivel.					

7. ¿Cuáles son los mayores desafíos que usted ha enfrentado como docente dentro de su institución educativa al tratar de que exista una correcta articulación entre el nivel Inicial y el Primer nivel de Educación Básica?

CAPÍTULO III

El proyecto de aula: metodología juego-trabajo

Mónica Carolina Mármol Castillo
(mmarmol@ups.edu.ec)

Eddy Conde Lorenzo
(econde@ups.edu.ec)

Allyson Jurado Cusme
(ajuradoc3@est.ups.edu.ec)

Narcisa Luciana Yagual Barzola
(nyagualb@est.ups.edu.ec)

Julissa Yajaira Ruiz Villanueva
(jruiyv3@est.ups.edu.ec)

María de los Ángeles Salvador Espinoza
(msalvador@est.ups.edu.ec)

*Lo que se les dé a los niños, los niños darán
a la sociedad.*

Karl A. Menninger

Introducción

El proceso de aprendizaje con el que un ser humano empieza su vida, lo hace a través de la exploración de su mundo circundante y se apropia con sus sentidos; esto se vuelve placentero pues el medio utilizado es el juego en concordancia con la edad. Sigmund

Freud (1908) fue uno de los primeros en referir la importancia del juego y que el niño expresa la diversidad de emociones con el juego. Otra aportación la realiza Donald Winnicott (1993), quien hace la relación juego-salud, que aporta a las relaciones sociales, a la comunicación y a un juego comunicativo, tanto para el infante como para con los demás.

Debido a la variada riqueza que se obtiene a partir del juego, las diversas modalidades educativas lo consideran como una herramienta necesaria para el proceso de enseñanza y aprendizaje, más aún cuando se refiere a la educación inicial. Esto se reafirma con las aportaciones de Bornstein (2006), Whitebread, (2010, 2011) y Whitebread *et al.* (2007), quienes tributan con evidencias de que el juego desarrolla la metacognición, el lenguaje y la autorregulación, lo que permite predecir los futuros alcances académicos y la contribución al desarrollo social y emocional del niño.

El juego en sí es una herramienta pedagógica para todos los niveles de enseñanza, como estrategia para la adquisición de diversos aprendizajes; utilizado por las docentes con el fin de alcanzar los objetivos planteados. Genera bienestar, favorece la sociabilización y libertad con responsabilidad para quienes lo realizan.

Debido a esto no es extraño que sea un instrumento de uso frecuente para las actividades del niño en los primeros años de vida; aunque él no lo vea como tal, le da otro sentido y que sin proponérselo se une estrechamente con las estructuras neuronales que operan en el proceso de aprehensión y conocimiento de su entorno.

La metodología que se aplica en educación inicial está ligada al juego. Por lo que la orientación hacia el juego-trabajo es necesaria para mejorar la calidad de las actividades, que propenden los aprendizajes a través de la experiencia que libremente ellos obtienen. El ambiente de aprendizaje pertenece a una metodología activa, que hace hincapié en la disposición espacial, materiales atractivos, la interrelación que hacen los niños de diversos grupos etarios, con la

dinámica que infringe el aula como espacio de un aprendizaje significativo de forma perenne.

El juego permite a los niños construir sus propios aprendizajes, la experimentación y el trabajo cooperativo, apoyados por los docentes, que ceden el protagonismo a sus estudiantes y se centran en observarles y orientarlos, acompañados por el respeto a las normas de convivencia; sin dejar de lado la preparación de los ambientes para que ofrezcan todo tipo de propuestas interesantes, atractivas y con un alto potencial educativo, desarrollando la autonomía.

En los primeros años el juego es libre y voluntario, y debe desarrollarse por iniciativa propia, sin la dirección de un adulto. Esto no significa que el niño necesite estar solo. Por el contrario, el acompañamiento de padres y maestros en el juego proporciona al niño apoyo psicológico básico, libre de estrés y a su propio ritmo. A medida que el tiempo transcurra, dependiendo de la edad, se involucra con niños de su sala, en donde el juego simbólico es el que predomina.

La educación inicial proporciona un método de juego para organizar espacios. Como refiere Villalobos (2006), el ambiente de aprendizaje involucra un conjunto de percepciones de lo que conlleva el aula: sus actitudes, formas de pensar y actuar que con ello va la responsabilidad de cada uno, la participación y compromisos. En este espacio los niños juegan e interactúan con los recursos o materiales que encuentren en estas áreas. Por este motivo debe abordarse la organización y distribución de clases.

Este método concibe el aprendizaje de manera espontánea por medio del juego, de acuerdo con las necesidades e intereses del niño, pero esto no significa restringir la actividad del docente, sino que estos espacios actúan como intermediarios, ya que es un observador ocasional y en algunos casos puede intervenir de forma indirecta para ayudar al niño a resolver las dificultades que se presentan en el juego.

Los rincones y los objetivos propuestos en el programa de educación inicial establecen que se debe respetar el derecho a la educación y la atención a la diversidad, independientemente de la clase social, cultural favoreciendo la interrelación en la diferencia.

Instaurado, entonces, el juego como una herramienta pedagógica, este se implementa en los denominados “proyectos de aula”, cuya elaboración, coordinación, ejecución, seguimiento y evaluación corre por cuenta de los estudiantes y de la docente, como guía en el proceso.

Los proyectos de aula son estrategias esenciales para que el niño sea un elemento fundamental en el proceso de la planificación y del correspondiente aprendizaje que se forja. Fundamentado en la clase invertida, con una correlación de aprendizaje activo y participativo a la vez, parte de la creciente necesidad del niño, incrementando no solo la calidad de la educación desde los primeros años, sino la capacidad del desarrollo del pensamiento analítico, deductivo, creativo de los niños de educación inicial.

Los proyectos de aula utilizan de forma preferente la metodología juego-trabajo para el cumplimiento de los logros de aprendizajes, desarrollo de habilidades y destrezas de los niños, con la complicidad de actividades recreativas, permitiendo un crecimiento óptimo de los párvulos. La metodología del juego-trabajo utiliza diversos ambientes con la finalidad de que sean recreativos y motivadores para los niños, logrando a la vez un componente esencial para el aprendizaje y para la vida: la responsabilidad de los niños con la enseñanza.

Sarlé (2006) considera a:

La enseñanza como una acción mediada y situada en un contexto bidireccional de interacción y de mutua implicancia (entre lo subjetivo propio del juego y de la enseñanza), en la secuencia lúdica, maestros y niños construyen el conocimiento a través de su participación conjunta y colaborativa en el juego. Los conocimientos nuevos se integran efectivamente con los que los niños ya poseen y también se abren a nuevos conocimientos posibles. (p. 188)

Otro aspecto a tener en cuenta en la selección de los juegos es la edad y necesidad de los niños, ya que es una actividad innata que va cambiando las preferencias acordes a la edad. El juego es un proceso integral, ahí participan el cuerpo, mente, espíritu; esta actividad les permite el aprendizaje a través del ensayo-error.

El juego representa un mundo en el que los niños se desarrollan. Las actividades de aprendizaje que no consideran el juego como un recurso didáctico, sino que maximizan lecciones, planas y actividades pasivas, no obtienen los logros en habilidades y estrategias de los niños por no ser adecuados, porque el juego en sí es la razón de su existencia. Alejar a los estudiantes de su entorno natural, colocarlos en espacios antiestéticos, tiene como resultado una desmotivación al aprendizaje (MINEDUC, 2014a).

En la educación, el juego es fundamental para la adquisición de conocimiento en el niño; el docente, cual escenógrafo, es quien propone los ambientes apropiados y adaptados a los niños con el material conveniente a la edad. La finalidad del material es propender a la actividad lúdica en un ambiente estético, armónico y siendo los niños los protagonistas de su propio juego.

El adulto aprovecha la naturalidad del movimiento que el niño tiene durante la primera infancia incluyendo la libertad que el juego le provee, minimizando la escolarización temprana en los párvulos. Este movimiento natural, que proporciona alegría, también está relacionado con las vivencias diarias y es el punto de partida para la escolarización que deberá seguir el niño en los siguientes años, en donde los conocimientos previos jugarán un papel trascendental en la adquisición de aprendizajes significativos.

En el juego se motiva el desarrollo de las áreas cognitiva, lingüística, psicomotriz y socioemocional. Al mismo tiempo, es un medio esencial de interacción con los pares provocando el descubrimiento de nuevas sensaciones, sentimientos, emociones y deseos que van a estar presentes en muchos momentos del ciclo de vida (Herranz, 2013).

Otra concepción del juego la expresan Viciano y Conde (2002): “Es un medio de expresión y comunicación de primer orden, de desarrollo motor, cognitivo, afectivo, sexual, y socializador por excelencia” (p. 83). De acuerdo con esto, el niño no solo hace el conocimiento sobre sí mismo, sino sobre los demás, lo que incluye la parte sexual desde su perspectiva como algo natural del ser humano.

El juego, por tanto, es una de las herramientas pedagógicas más sutiles que existe para la adquisición de aprendizajes, en función a ello, muchas veces no se le da la importancia que tiene en el niño y para el niño.

Teorías del juego

¿Por qué juega el niño? Seguramente si se le pregunta al chico responderá “¡porque me gusta!”, es el mero placer de la actividad que realiza. Sin embargo, diversos investigadores han apostado teorías del porqué la actividad lúdica se vuelve un referente importante durante el crecimiento del niño. He aquí alguna de ellas.

Derivación por ficción de Édouard Claparède (1932)

El psicólogo y pedagogo Claparède propone con su teoría que el niño de alguna manera se refugia en el juego, donde puede cumplir sus deseos de jugar con aquello que no le está permitido, en otras palabras, sustituye en la infancia el juego por las actividades que en la vida adulta tendrá que realizar. Su teoría sostiene que lo más importante en la vida del niño es el juego y considera que la actividad lúdica es un dominio en el que están presentes las tendencias y necesidades que, posteriormente, estarán en juego en la vida de la persona adulta (Parra, 2000).

Para Claparède, la definición de juego la da quien juega, por su modo de interaccionar con la realidad. La clave del juego es su componente de ficción, su forma de definir la relación del niño con la realidad en ese contexto real. Además, Claparède afirma que el jue-

go es el puente que une la escuela con la vida, el puente que le da soporte y acceso a la vez a la vida escolar, tal cual un castillo, cuyas murallas parecían separarla para siempre. El juego, en sí mismo, es el instrumento que lleva de la mano al niño a la escuela activa.

Esta teoría, desde la perspectiva psicológica, defiende que el juego persigue fines ficticios, los cuales vienen a dar satisfacción a las tendencias profundas cuando las circunstancias naturales dificultan las aspiraciones de nuestra intimidad y sostiene que es una actitud abierta a la ficción, que puede ser modificable a partir de situarse en el “como sí”. Así, lo que verdaderamente caracteriza el juego es la función simbólica (Navarro, 2002).

El juego le permite al niño tener el rol protagónico de sus fantasías, lo que enfatiza su autoestima y autoafirmación. Se constituye en un elemento de compensación afectiva que posee el niño (Ortí, 2004).

Figura 1

El juego en su componente de ficción



Nota. La escena es una representación de la ronda de los medios de transporte, realizada por niños de 4 años en el Centro Infantil del Buen Vivir de la Cruz Roja de Milagro, en 2019.

Interpretación del juego por la estructura del pensamiento de Piaget (1945)

El juego es una actividad que evoluciona adaptándose a los cambios de conducta que operan durante la infancia, siendo una actividad motivante e importante para los niños. Para Piaget, las diversas formas que adopta el juego durante el desarrollo infantil son efectos de las transformaciones que sufren sus estructuras intelectuales. El juego contribuye al establecimiento y desarrollo de nuevas estructuras mentales (Linaza, 1991).

Para Piaget, el proceso de asimilación-acomodación de nueva información se da de forma preponderante durante el juego, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación. Y si la imitación, la incorporación de comportamientos que obligan a modificar las propias estructuras intelectuales, “es el paradigma de la acomodación, el juego, en el que se distorsiona esa realidad externa a favor de la integridad de las propias estructuras, será el paradigma de la asimilación” (Linaza y Maldonado, 1987, p. 185).

Piaget e Inhelder (2007) distinguen cuatro categorías: juegos de ejercicios, juegos simbólicos, juegos de reglas y juegos de construcción.

El *juego de ejercicio* se da a lo largo de la etapa sensoriomotora (0-2 años) y corresponde a la necesidad de acción automática; en cuanto el niño ha superado las dificultades de adaptación a una nueva situación, utiliza las habilidades adquiridas para obtener placer funcional (Valdés y Flórez, 1996). En este período el juego consiste en la repetición funcional de acciones sensoriomotoras que “pierden” su finalidad y se reiteran por el solo placer que proporcionan al niño (Delval y Kohen, 2010). Estas acciones inciden generalmente sobre contenidos sensoriales y motores; son ejercicios simples o combinaciones de acciones con o sin un fin aparente.

El *juego simbólico*, dominante entre los 2 o 3 años hasta los 6 o 7 años, se caracteriza por el uso “simbólico” de los objetos: los objetos

presentes en la situación no se toman en sí mismos, sino “representando” a otros objetos no presentes. Este tipo de juego tiene su apogeo entre los 5 y los 6 años, deja de ser predominante hacia los 7 años, cuando es sustituido por los juegos de reglas, aunque el declive es paulatino, ya que se puede observar aún un juego intenso dependiendo de los niños o de los contextos que lo favorezcan (Abad y Ruiz de Velasco, 2011).

El *juego de reglas* aparece entre los 4 y los 7 años, dependiendo en buena medida del contexto social de niño. Comienzan siendo juegos de reglas simples y directamente unidas a la acción, y terminan, hacia los 12 años, siendo juegos de reglas complejas, más independientes de la acción, y en los que la lógica inductiva y deductiva, la formulación de hipótesis y la utilización de estrategias es frecuente (Montañés, 2000). Estos juegos se caracterizan por estar organizados mediante una serie de reglas que todos los jugadores deben respetar, de tal forma que se establece una cooperación entre ellos y al mismo tiempo una competencia (Delval, 1985). Es el juego que permite que los niños desarrollen sus habilidades sociales, a la vez que expresa sus sentimientos, crea y vive sus fantasías por la transformación de los objetos en otros, maximizando la imaginación (García y Llull, 2009; Nabergoi, 2017). Otros aspectos son las habilidades cognitivas y motoras, la resolución de problemas, la asimilación de normas con el sistemático desarrollo de su autonomía y la autoestima (Nabergoi, 2017; García Márquez y Alarcón Adalid, 2011; Mora *et al.*, 2016; Romero y Gómez, 2016).

Los *juegos de construcción* no constituyen una etapa más dentro de la secuencia evolutiva. Marcan más bien una posición intermedia, el puente de transición entre los diferentes tipos de juegos y las conductas adaptadas (Montañés Rodríguez *et al.*, 2000). Este tipo de juegos aparece alrededor del primer año y está presente en todos los estadios del desarrollo infantil. Estos juegos son fundamentales para lograr el desarrollo integral del niño en la etapa de educación infantil, ya que permiten al niño desarrollar las habilidades motoras finas, la coordinación óculo-manual y las capacidades de análisis y síntesis; permite fomentar la imaginación y la creatividad, potenciar

la capacidad de atención y concentración, estimular la habilidad manual, asociar ideas y ejercitar la capacidad de razonamiento lógico.

Teoría sociocultural del juego de Vygotsky (1933)

Vygotsky afirma que el juego es un proceso de sustitución, es la realización imaginaria de deseos irrealizables. Señala que la imaginación constituye esa nueva formación que falta en la conciencia del niño en la primera infancia, y que representa una forma específicamente humana de la actividad de la conciencia. Cree que en el juego el niño crea una situación ficticia y una estructura sentido-cosa en la que el aspecto semántico, el significado de la palabra, el significado del objeto es dominante, determina su conducta. Subraya que el niño no simboliza en el juego, sino que desea, satisface el deseo, hace pasar a través de la emoción las categorías fundamentales de la realidad. Sostiene que un carácter esencial del juego es la regla, transformada en afecto. En su opinión, el juego crea una “zona de desarrollo próximo” en el niño. Durante el juego, el niño está siempre por encima de su edad real. El juego contiene una serie de conductas que representan diversas tendencias evolutivas, y por esta razón es una fuente muy importante de desarrollo (Vygotsky, 2008).

Este autor establece una relación entre el juego y el contexto sociocultural en el que vive el niño, y afirma que durante el juego los niños se proyectan en las actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros papeles y valores. De este modo, el juego va por delante del desarrollo, ya que así los niños comienzan a adquirir la motivación, la capacidad y las actitudes necesarias para su participación social, que únicamente pueden llevarse a cabo de forma completa con la ayuda de sus mayores y de sus semejantes.

Otro aspecto que apunta esta teoría es acerca de la imitación, que es una regla interna de todo juego de representación, que de acuerdo con lo que acota Ortega (1992), es a través del juego que el niño realiza una interacción de carácter sociocultural por medio de la imitación de las acciones diarias.

Elkonin (1985), señala que el fondo del juego es social debido a que su naturaleza y su origen también lo son, subraya que la naturaleza de los juegos infantiles solo puede comprenderse por la correlación que existe entre estos y la vida del niño en sociedad, considera que la utilización de objetos está subordinada al servicio de la comprensión de la vida social de relación, el origen del juego simbólico está íntimamente relacionado con la formación cultural del niño.

Desde la perspectiva sociocultural de la escuela soviética, el objetivo del juego es aprender del mundo de las personas adultas, de sus relaciones, sus actividades, transacciones y sistemas de organización y comunicación (Ortega, 1991).

Figura 2

El juego socializador y cooperativo de reconstrucción de roles



Nota. Tomado de MINEDUC, 2014a.

Vygotsky y Elkonin consideran que la unidad fundamental del juego infantil es el juego protagonizado, característico de los últimos años de la etapa preescolar. Se trata, por tanto, de un juego social, cooperativo, de reconstrucción de roles adultos y de sus interacciones sociales (Linaza y Maldonado, 1987), como vemos en la figura 2.

*La teoría del juego como instrumento de afirmación
del yo de Chateau (1958)*

Esta teoría sostiene que el niño se desarrolla por el juego, señala que el gozo obtenido por el niño en el juego es un gozo moral, el juego desempeña en el niño el rol que el trabajo desempeña en el adulto. El juego tiene su fin en sí mismo, en la afirmación del “yo”. Chateau (1958) cree que la seriedad es una de las características esenciales del juego infantil y afirma que en el juego el niño muestra su inteligencia, su voluntad, su carácter dominador, en una palabra: su personalidad. La teoría planteada por Chateau (1958) define que el sueño del niño es crecer, en otras palabras, ser adulto. Por eso sus juegos de roles son fundamentales en todas las edades.

Para Chateau, la búsqueda de afirmación del “yo” se manifiesta en el juego en dos formas: la atracción del mayor y el gusto por el orden y por la regla (Debesse, 1958). Esta teoría propone la siguiente clasificación de los juegos en función de la edad y el desarrollo intelectual:

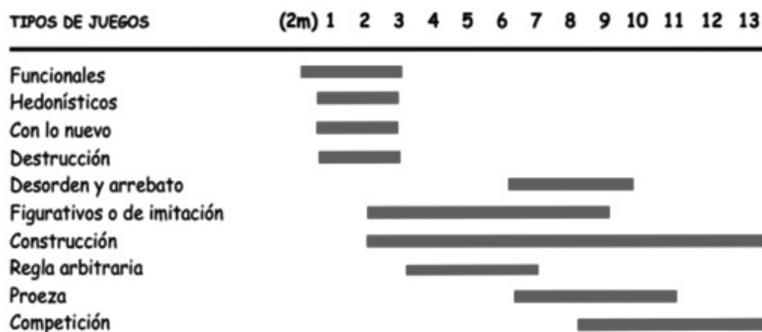
Juegos sin ninguna regla: juegos funcionales, juegos hedonísticos, juegos con algo nuevo, juegos de destrucción, juegos de desorden, juegos de arrebató y juegos solitarios.

Juegos reglados: juegos de imitación, juegos de construcción, juegos de regla arbitraria, juegos sociales, juegos figurativos, juegos de proeza, juegos de competición, danzas y ceremonias.

En la medida en que el docente permita una mejor regulación del grupo en relación con la tarea y con los problemas afectivos que se plantean, el objetivo de socialización se alcanzará realmente (Le Boulch, 2001).

Figura 3

Clasificación del juego por edad según Chateau



Nota. Las bases teóricas de la clasificación del juego se encuentran en la obra *Teoría sobre juegos lúdicos infantiles*. Adaptado de Chateau, 1954.

Teoría de la enculturación de Sutton Smith y Roberts (1964, 1981)

La teoría plantea que existe una relación entre el tipo de valores inculcados por una determinada cultura y la clase de juegos que, con objeto de garantizar la transmisión de los valores predominantes en una sociedad concreta, son promovidos por cada cultura (Linaza, 1991).

Los juegos son estructuras de la cultura que atraen al individuo modelando los aspectos emocionales o cognoscitivos de su conflicto. El niño aprende de forma simple y directa a demostrar destreza, a arriesgarse y a fingir. Gracias a este aprendizaje acumulativo el niño va aprendiendo a comportarse como adulto (Blanchard y Taylor, 1986).

Los creadores de esta teoría creen que el juego tiene esencialmente un valor adaptativo y de acomodación a la realidad, que le da una significación fundamentalmente positiva en el desarrollo del niño. Afirman que el juego constituye una salida de los conflictos

personales del individuo, creados por el tipo peculiar de educación recibida en la infancia. Señalan que el principio del aprendizaje por imitación formal e informal es inherente a la enculturación y distinguen tres tipos de juegos:

- Juegos *de destreza física*, practicados extensamente en las sociedades que recompensan el éxito y en las sociedades donde el temor al fracaso crea estados de ansiedad en el niño;
- Juegos *de azar*, propios de las sociedades que valoran las tareas rutinarias que hacen mínimas concesiones a la iniciativa o a la autonomía individual; y
- Juegos *de estrategia*, asociados a las sociedades que valoran especialmente la obediencia a las órdenes emanadas de los dirigentes responsables.

La teoría de la enculturación concede gran importancia a la relación y las interacciones que se producen entre el medio en el que vive y se desarrolla el niño, y el tipo de juego que este realiza. Mediante el juego se transmiten normas y valores fundamentales para vivir en una determinada cultura y sociedad. Por ello, es importante considerar el contexto de la experiencia social a la hora de analizar el conocimiento que el niño está desarrollando acerca de los demás, ya que es difícil comprender el comportamiento humano y su desarrollo prescindiendo del contexto sociocultural el que aparece (Garoz, 2009).

En opinión de Navarro (2002), el juego es visto como una actividad propia de los niños, pero con menores reticencias que el juego del adulto, por ser considerado de menor trascendencia. El juego favorece el proceso de identidad personal, enculturación y socialización, permite al niño aprender reglas, normas, valores, actitudes y comportamientos sociales que facilitan su integración en la escuela y en la comunidad en que vive.

Figura 4

El juego como forma de enculturación y socialización



Nota. La fotografía muestra el juego como actividad libre y como proceso de interacción sociocultural.

Rincones de trabajo

La metodología juego-trabajo se desarrolla con la utilización de los diversos “rincones” existentes en los espacios áulicos. Estos permiten al niño crear su propio juego, usar la imaginación y creatividad, de la mano con su respectivo ritmo de aprendizaje. La importancia del uso de los rincones radica en su flexibilidad con la atención a la inclusión y diversidad, a la resolución de problemas, a la adaptabilidad y potencializando las capacidades de los niños.

En los rincones es donde se evidencia la realidad del “aprender jugando” que como resultado tiene el desarrollo integral del niño: socioafectivo, cognitivo, psicomotriz, lenguaje. Estos deben responder a las necesidades de juego de los niños, pueden ser colocados dentro o fuera del aula. El rol del docente es de guía, motivador observador, mediador pero su gestión es de calidad y asumiendo la interacción con los estudiantes (MINEDUC, 2014a).

El uso de los rincones se fundamenta en la organización de grupos pequeños para que se integren en diferentes ambientes de aprendizajes, posicionándolos como una actividad enriquecedora, recreativa y lúdica para los estudiantes. Además, base del aprendizaje significativo en el proceso de educación inicial.

Los tipos de rincones y su implementación deben estar acordes a la edad del grupo, así como los recursos que en cada uno de ellos se coloque: a menor edad (de 1 a 3 años) los materiales son de mayor tamaño y en poca cantidad para no sobre estimular al niño. De 3 años en adelante, los materiales ofrecerán mayor dificultad en cuanto a su tamaño (más pequeños) y variedad de texturas, que proporcionan retos y que incentivan la curiosidad, creatividad y las posibles soluciones.

De acuerdo al Currículo de Educación Inicial (MINEDUC, 2014a), en las aulas de la Educación Inicial se pueden implementar siete tipos rincones.

Rincón de construcción

Ambiente de aprendizaje utilizado por los niños para expresar libremente su capacidad de construir, armar, contrastando tamaños, formas, volumen, formas, etc. Se favorece el desarrollo visual-motriz. Entre los materiales sugeridos (figura 5) están los bloques de construcción, cubos de diversos tamaños, piezas grandes desarmables, juguetes como medios de transportes, material para embonar, encajar.

Figura 5

El rincón de la construcción como ambiente de aprendizaje



Nota. Tomado de MINEDUC, 2014b.

Rincón del hogar

Figura 6

Juego de intercambios de roles



Nota. Tomado de MINEDUC, 2014b.

Los niños realizan juegos simbólicos, creando e intercambiando roles correspondientes al hogar (figura 6). Esto favorece el

desarrollo de la creatividad, imaginación, el lenguaje, la percepción psicomotriz, el área psicomotriz y las relaciones interpersonales. Por lo general, el material utilizado como, cunero, cocina, refrigeradora, menaje de cocina, espejo, muñecos, etc.

Rincón de arte o plástica

Los niños, en esta área, experimentan con una serie de materiales de diversas texturas; crean, desarrollan la creatividad, la imaginación, la motricidad fina con recursos como plastilina, arcilla, papel de diferentes texturas, entre otros (figura 7). Se sugiere la implementación con rodillos, moldes, tenedores, cuchillos plásticos, mazos, espátulas, gomas, tablas, etc.

Figura 7

Preparación del rincón de arte o plástica



Nota. La fotografía muestra a los futuros docentes de educación inicial, estudiantes de la UPS, elaborando plastilina casera en 2022.

Rincón de la música

Este espacio le permite al niño expresar música a través de diversos materiales expuestos para este fin (figura 8). Experimentar con variados ritmos, crear, cantar, desarrollar la percepción auditiva, la discriminación auditiva. Se sugieren materiales como tambores artesanales, maracas de diferentes tamaños, xilófonos, palitos chinos, campanas, platillos triángulos, panderetas, etc.

Figura 8

La expresión musical a través de instrumentos artesanales



Nota. Tomado de MINEDUC, 2014b.

Rincón de la lectura o biblioteca

Espacio para la lectura, a pesar de que los niños en educación inicial aún no saben de este proceso, les permite interrelacionarse con los libros, expresar la creatividad, desarrollo del lenguaje y generar en ellos el gusto lector desde pequeños (figura 9). Es necesario que el docente cree un vínculo afectivo entre los niños y los libros. Los materiales sugeridos son cuentos para el grupo etario con el material pertinente, estantes, láminas grandes con imágenes, alfombras, almohadas.

Figura 9

Los espacios para la lectura



Nota. Tomado de MINEDUC, 2014b.

Rincón de actividades psicomotrices

Figura 10

Las actividades psicomotrices



Nota. La fotografía corresponde al rincón de psicomotricidad, ubicado en la parte externa del aula. Tomado de MINEDUC, 2014a.

En este ambiente, su objetivo es el desarrollo de la motricidad gruesa, con actividades como gatear, deslizarse, trepar, reptar, etc. Con esto se logra que, de forma progresiva, se adquiera la coordinación corporal y el equilibrio (figura 10). Se sugiere como material: colchonetas, rampas, arcos, escalones, barra de equilibrio, pelotas entre otros.

Rincón de juego dramático

Permite la representación de roles, personajes reales y fantásticos. Esto desarrolla la creatividad y la expresión verbal y corporal (figura 11). El niño puede expresar de forma libre sus emociones y sentimientos. Se pueden elaborar dramatizaciones de acuerdo a la edad.

Figura 11

Juegos dramáticos



Nota. La fotografía corresponde a los niños del Centro de Desarrollo Infantil de la Cruz Roja de Milagro, en 2013.

Los ambientes de aprendizaje de educación inicial se enriquecen por la calidad de los rincones que tiene el aula, que deben guardar coherencia con la edad, necesidad de juego y de satisfacción por parte del niño. Estos espacios están a disposición también, del educador y de la estrategia didáctica que, día a día, implemente de la mano con los proyectos áulicos a desarrollar.

Los proyectos de aula o proyectos pedagógicos áulicos

La historia de la educación, desde su inicio, da muestras de que la forma tradicional de aprendizaje es la paciencia que los niños deben tener al docente, pues es quien “hace” todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, son “quienes saben todo”; convirtiendo las jornadas en un escenario aburrido y con repeticiones de pseudo aprendizajes que no llevan a nada a los estudiantes (Sandoval Manríquez, 2014).

Esto nos lleva a la reflexión de que el aprendizaje se obtiene a través de la indagación que el niño realiza del mundo circundante, de la manipulación de los objetos del entorno, de la observación y del mismo proceso de investigación empírica que él realiza con el análisis y síntesis de un todo descubierto. Esto proporciona emoción en su vida cotidiana y en el mismo aprendizaje que da como resultado una acción pedagógica en sí mismo.

Con base en lo anterior, los proyectos de aula no son más que una estrategia didáctica que busca fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y dinamizar la relación docente-alumno, a través de los conocimientos a abordar. Son, además, esa relación bidireccional que se da entre el docente y los estudiantes, la libertad de adquirir y seleccionar los aprendizajes considerados interesantes desde la perspectiva del aprehendiente.

La importancia de estos proyectos de aula va de la mano con lo planteado por González (2001), en cuanto a la dialéctica que debe

existir entre el docente y sus estudiantes. Es en función de esta comunicación que se genera conocimiento, construido como resultado de las experiencias vividas. De acuerdo con lo expuesto por González (2001), la didáctica es un medio que permite una mejor relación en el proceso áulico y el proyecto de aula es una propuesta didáctica que, a través de inquietudes o preguntas, posibilita pensar y construir un camino para hallar su respuesta. Las inquietudes que nacen del día a día son el inicio del proceso problémico de una investigación y son las respuestas a estas inquietudes las que permiten la solución de los problemas (Álvarez de Zayas, 1996).

De igual modo, se puede definir el proyecto de aula como una serie sucesiva de actividades y la ejecución por parte del estudiante, que permite el desarrollo desde el nivel inicial de las habilidades y destrezas. El párvulo, como explorador empírico, inicia su recorrido como investigador, como creador, como solucionador de problemas reales para lograr el desarrollo humano.

Los proyectos de aula son valiosas oportunidades de enseñanza, aprendizaje y autoformación, que generan actitudes y aptitudes favorables para el trabajo en equipo, la comprensión social y la práctica del conocimiento científico, la generación de vínculos sociales, la transferencia del conocimiento y el fortalecimiento de la identidad personal, social y profesional. (Romero Garzón, 2009, p. 3)

La importancia del proyecto de aula desde la educación inicial da como resultados favorables el desarrollo de habilidades del pensamiento en su diversidad, por ello su aplicación es una parte fundamental del trabajo del docente.

Desde otra perspectiva, la institución educativa, como tal, tiene que estar dispuesta para acoger a los infantes, con un sistema planificado que involucre sus ambientes de aprendizaje; el desarrollo de proyectos de aula que posibiliten de manera factible el nexo de la familia con ella y que esta se ajuste a las necesidades de cada uno de los párvulos.

Conclusiones

- El juego es una actividad natural y libre realizada por los niños, que les permite divertirse por su propia cuenta, solos o acompañados de otros infantes, y da como resultado su propio aprendizaje gracias a las nuevas experiencias que está desarrollando con esta tarea. Mantenerse en acción recreativa es lo importante para el niño, aunque ese juego sea dirigido por un adulto, como pueden ser sus familiares o el docente, que suelen interceder en ciertos momentos del juego o modificándolos para que ocurra un aprendizaje en específico. Esto a diferencia del juego-trabajo que es una combinación entre ambos ya que el profesor o tutor participa tanto en los cuidados como en las actividades que se realicen.
- Jugar es importante y a la vez necesario durante la primera infancia. Esa actividad recreativa y lúdica conlleva un desarrollo armónico en áreas como psicomotricidad, tanto fina como gruesa, el desarrollo del lenguaje y con ella el área cognitiva. La formación personal de los niños, su autonomía y las habilidades interpersonales y sociales, tanto con los de su edad como con los adultos, es una de las riquezas de estas actividades lúdicas realizadas en el plano áulico y en el contexto familiar.
- El juego es significativo, gratuito y creado por y para el niño. Es bien ganado el anclaje que el juego tiene durante estos primeros años, de hecho, el ser humano debería de jugar de forma permanente para recordar el disfrute que de este se desprende. Su importancia queda más que justificada, pues es una de las herramientas más nobles y significativas para el niño. Con su uso consecutivo, el docente planifica, da seguimiento, evalúa, forma a un ser humano y enriquece el aspecto socio afectivo de ellos.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Álvarez de Zayas, C. (1996). *Hacia una escuela de excelencia: la concepción didáctica de la educación superior cubana*. Academia.
- Blanchard, K. y Taylor, A. (1986). *Antropología del deporte*. Bellaterra.
- Bornstein, M. H. (2006). On the Significance of Social Relationships in the Development of Children's Earliest Symbolic Play: An Ecological Perspective. En A. Göncü y S. Gaskins (eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. Taylor & Francis Group.
- Chateau, J. (1958). *Psicología de los juegos infantiles*. Kapelusz. (Obra original publicada en 1950).
- Debesse, M. (1958). Prefacio. En J. Chateau, *Psicología de los juegos infantiles*. Kapelusz. (Obra original publicada en 1950).
- Delval, J. (1985). *El mecanismo y las etapas del desarrollo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Delval, J. y Kohen, R. (2010). El desarrollo de la capacidad de representación. En J. A. García Madruga y J. Delval (coords.), *Psicología del desarrollo I* (pp. 137-169). UNED.
- Elkonin, D. B. (1985). *Psicología del juego*. Visor Libros. (Obra original publicada en 1978).
- Freud, S. (1908), «El poeta y los sueños diurnos», *Obras Completas, II*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- García Márquez, E. y Alarcón Adalid, M. J. (2011). Influencia del juego infantil en el desarrollo y aprendizaje del niño y la niña. *EF Deportes*, 15(153), 1-6.
- García, A. y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Editex.
- Garoz, I. (2009). Desarrollo social y conocimiento transcultural de las reglas. En V. Navarro y C. Trigueros (eds.), *Investigación y juego motor en España* (pp. 165-200). Universitat de Lleida.
- González, E. (2001). *Las concepciones didácticas o del conversar sobre el conocimiento*. Cuadernos Pedagógicos nro. 15. Universidad de Antioquía.
- Herranz, P. (2013). Teorías y desarrollo del juego. En P. Herranz y P. Sierra (dirs.), *Psicología evolutiva I* (vol. II, pp. 225-247). UNED.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. INDE.
- Linaza, J. L. (1991). *Jugar y aprender*. Alhambra Longman.

- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Anthropos.
- MINEDUC. (2014a). *Currículo de Educación Inicial*. <https://bit.ly/2HmBkjQ>
- MINEDUC. (2014b). *Guía metodológica para la implementación del Currículo de Educación Inicial*. <https://bit.ly/2Hvkw9Z>
- Montañés Rodríguez, J., Parra Casado, M., Sánchez, T., López, R., Latorre Postigo, J. M., Blanc Portas, P., Sánchez, M. J., Serrano, J. P. y Turégano Moratalla, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 235-260.
- Mora, C., Plazas, F., Torres, A. y Camargo, G. (2016). El juego como método de aprendizaje. *Nodos y Nudos*, 4(40), 137-144. <https://doi.org/10.17227/01224328.5244>
- Nabergoi, M. (2017). *Diferencias en el perfil de juego, tiempo libre y participación social de niños de 7 a 12 años con y sin hermanos con encefalopatía crónica no evolutiva ECNE* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Martín]. <https://bit.ly/41bttdj>
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*. INDE.
- Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, (55), 87-102. <https://bit.ly/3nWiq9F>
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Alfar.
- Ortí, J. (2004). *La animación deportiva, el juego y los deportes alternativos*. INDE.
- Parra, G. (2000). *Bases epistemológicas de la educomunicación: definiciones y perspectivas de su desarrollo*. Abya-Yala.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata.
- Romero Garzón, E. (2009). *Guía para la estructuración de proyectos de aula en desarrollo de la función de proyección social*. Universidad de Boyacá.
- Romero, V. y Gómez, M. (2016). *El juego infantil y su metodología*. Altamar.
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, (41), 153-178. <https://bit.ly/3mawo7n>
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- Valdés, C. A. y Flórez, J. A. (1996). *El niño ante el hospital: programas para reducir la ansiedad hospitalaria*. Universidad de Oviedo.

- Viciano, V. y Conde, J. L. (2002). El juego en el currículo de Educación Infantil. En J. A. Moreno (coord.), *Aprendizaje a través del juego* (pp. 67-97). Aljibe.
- Villalobos, E. M. (2006). Formación de ambientes de aprendizaje: relación de corazón a corazón. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (9), 103-113. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i9.1829>
- Vygotsky, L. S. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. (Obra original publicada en 1932).
- Whitebread, D. (2010). Play, metacognition and self-regulation. En P. Broadhead, J. Howard y E. Wood (eds.), *Play and learning in the early years*. Sage.
- Whitebread, D. (2011). *Developmental Psychology and Early Childhood Education*. Sage.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D. y Sangster, C. (2007). Development of Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children: the Role of Collaborative and Peer-Assisted Learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455. <https://doi.org/10.1891/194589507787382043>
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa.

CAPÍTULO IV

Las metodologías activas de la educación inicial: pautas para educar a los alumnos de preescolar (3-5 años) desde la estimulación temprana

Mónica Carolina Mármol Castillo
(mmarmol@ups.edu.ec)

Eddy Conde Lorenzo
(econde@ups.edu.ec)

Piedad Elena Bernal Tenorio
(pbernalt@est.ups.edu.ec)

*Los niños son como las estrellas, nunca hay
suficientes. Y es que los niños son sin dudas
lo más importante en una sociedad, ya que
representan el futuro.*

Madre Teresa de Calcuta

Introducción

El Currículo de Educación Inicial del Ecuador (MINEDUC, 2014) define a los niños de 0 a 5 años como seres bio-psico-sociales y culturales, únicos e irrepetibles, actores centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerados como sujetos y no objetos,

su aprendizaje parte de las necesidades, potencialidades que tienen, atendiendo a la diversidad e inclusión en todas sus manifestaciones. Este se puede definir como una metodología de trabajo que los niños realizan en concordancia con sus intereses: el juego. Esta actividad lúdica, convertida en una herramienta pedagógica, acompañada de los ambientes de aprendizaje, los rincones y el material lúdico expuesto, que respeta la libertad a la elección y a los coetáneos.

Frente a estos enfoques coyunturales de respeto al infante y a su proceso de aprendizaje con los demás y el entorno, es fundamental el uso de estrategias que permitan al niño ser parte activa de la aprehensión de esos conocimientos, con metodologías que motiven la exploración, satisfagan la curiosidad, promuevan los procesos de análisis y síntesis, que son como resultado de la observación que hacen los infantes del mundo circundante, acompañado del disfrute pleno de estas acciones.

Al llegar a este punto, es conveniente colocar sobre la palestra la utilización, por parte de los docentes de educación inicial, de las “metodologías activas”, que son una forma lógica y práctica de organizar a los docentes y orientar a los estudiantes para alcanzar sus ideales y resultados. Aquí los agentes educativos: padres, madres, familia o cualquier adulto adoptan modelos de acuerdo con la dirección de herramientas metodológicas y seguimiento de las actividades de los niños, en la cual se relacionen con sus pares y la sociedad.

Una de las definiciones de metodología activa la proporciona Labrador y Andreu (2008) como métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje.

Por su parte, Fernández (2006) indica que esta metodología permite sistematizar técnicas necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas se adaptan a un modelo de aprendizaje en que el papel principal corresponde al estudiante, quien cons-

truye el conocimiento a partir de unas pautas, actividades o escenarios diseñados por el profesor.

En el caso de los niños de educación inicial es importante que sea el menor quien, a través de actividades lúdicas, recreativas e innovadoras, gestione el conocimiento que el entorno le brinda. El aprendizaje pasivo que nos acompañó durante muchas décadas es innecesario, desgastante y poco productivo para la adquisición de nueva información en el párvulo. El uso de metodologías activas conlleva el desarrollo del pensamiento en toda su tipología, además de la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas en el niño del nivel inicial.

Las metodologías activas

La educación es una parte básica del proceso de desarrollo de toda persona y el progreso de la sociedad. El sistema educativo, aterrizado en el aula, se traduce en acciones de los docentes, estudiantes y administradores educativos realizadas con entusiasmo, pero sobre todo con renovación. Para ello es preferible hacer uso de nuevas metodologías, de tal manera que propenda a un desarrollo sistemático e integral de los niños.

En el contexto de cambios concebidos por la globalización es fundamental que la educación afiance la gestión, de adquisición de conocimientos de manera eficiente, en cualquier nivel educativo. El estudiante es y seguirá siendo el centro de los procesos educativos y la metodología que se seleccione debe estar enfocada en sus necesidades e intereses dependiendo de la edad. Esta amplitud la posee las metodologías activas que, a través de la gamificación, *flipped classroom*, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos pedagógicos, entre otros, logra la consecución de resultados de aprendizajes en el estudiante.

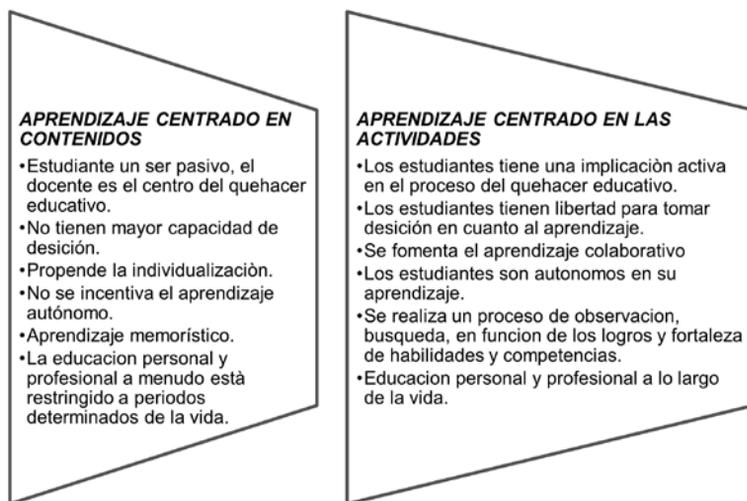
De tal manera, en el caso de la educación inicial, las metodologías activas enfatizan una mejor comprensión, ambiente armónico

y desenvolvimiento áulico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los niños de 3 a 5 años.

Las metodologías activas, son “procesos de organización del aprendizaje cuya centralidad del proceso está en el alumno. Así, se contradice la exclusividad de la acción intelectual del profesor y la representación del libro de texto como fuentes exclusivas de conocimiento en el aula” (Berbel, 2011, p. 89). El uso de estas metodologías centra su accionar en la importancia que tiene el niño por encima de los contenidos muy referida en la educación tradicional. Los contenidos siguen existiendo, pero cobran sentido en el contexto de las actividades. Esta aportación la realiza Gros (2011), como se lo indica en la figura 1.

Figura 1

Las diferencias entre el aprendizaje centrado en contenidos y en actividades



Nota. La figura pone de manifiesto las diferencias entre concebir el proceso de enseñanza centrado en los contenidos o centrado en las actividades. Adaptado de Gros, 2011.

Estos métodos de enseñanza deben de ser ofrecidos por el maestro para motivar a los estudiantes, quienes estarán más interesados en aprender y se logrará obtener experiencias que le sean significativas en cualquier campo. Para tener una enseñanza significativa el educando tiene que ser independiente y participe de su educación, y el maestro facilitar los medios de enseñanza y así favorecer el progreso de sus habilidades, capacidades y destrezas.

Otro aspecto a considerar son los avances tecnológicos, la demanda actual también pide que, desde los espacios áulicos, los docentes utilicen estrategias que lleven al trabajo virtual acompañado de actividades que sean de interés de los estudiantes. Este cambio del espacio físico al virtual no decae en la calidad de la educación, si se conoce y aplica estrategias pertinentes como es la gamificación entre otras como parte de las metodologías activas. Para Sumba Nacipucha *et al.* (2021) es “un desafío para el docente tanto en ambientes offline como online, la tarea de hacer que sus estudiantes migren de un enfoque superficial a un enfoque de estudio profundo” (p. 4).

De esto se desprende la necesidad no solo de implementar metodologías activas, sino también la formación del docente en los diversos ámbitos que promuevan la educación y la formación de los niños. La socialización a los padres de familia hace que tengan mayor fortaleza los procesos de aprendizaje sean estos de forma virtual o presencial, acompañados de métodos que sean atractivos para los estudiantes y sobre todo seleccionados a sus edades e intereses.

Las metodologías activas son procesos pedagógicos interactivos que refuerzan las habilidades del niño. Con el objetivo que él mismo busque la solución por medio de un análisis crítico y la utilización de sus conocimientos previamente obtenidos.

Se debe ubicar al niño en el centro de todo el proceso pedagógico, de manera que los procedimientos, planeamientos, técnicas y las actividades que se realicen, sean para satisfacer las necesidades y las preferencias de todos los niños. Para cimentar la educación, es primor-

dial mencionar a la “escuela nueva”, misma que se basa en el paidocentrismo en la cual los estudiantes son el centro de interés en donde el inventa, ingenia, investiga y busca el modo de instruirse por sí mismo.

La escuela nueva, según De Zubiría (2006), está a favor del acto, lo vivenciado y las experiencias, como término y afianzamiento del quehacer educativo, por lo que para algunos el dirigir es educarse, ya que es el acto que está directo y por encima de los objetivos que le atribuye los conocimientos de este. Este modelo de enseñanza permite que los estudiantes sean libres y sean el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pedagogos como Pestalozzy, María Montessori, Dewey o Decroly motivaron desde sus espacios una renovación que debe ser llevada por las escuelas, situar al estudiante en una posición activa frente al aprendizaje, basado en los intereses de los niños para que despierten su interés por aprender por sí mismos.

Planella y Vilar (2006) están en contra de la educación pasiva y memorista, afirmando que se debe poner por encima el ingenio, la creatividad y un proceso de enseñanza activa. Para ello, insisten en que en el aula debe tener prácticas pedagógicas activas, con la finalidad de que los niños sean los verdaderos creadores de ese aprendizaje, generando una catedra real.

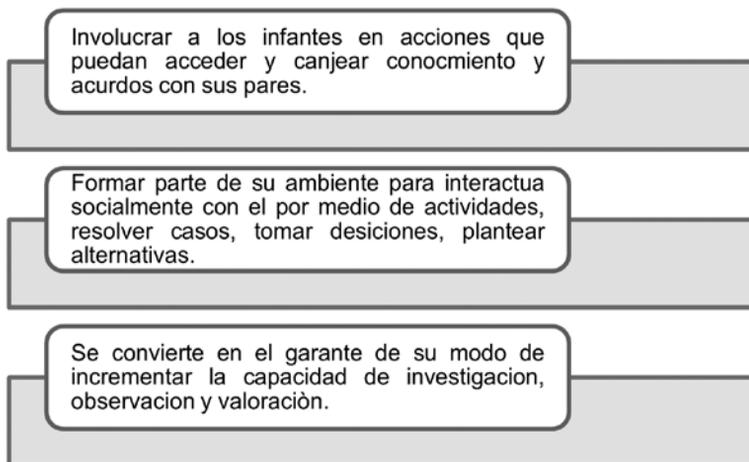
Siendo que los niños de edad preescolar adquieren los conocimientos en función del juego, que este a su vez se realiza de acuerdo a los grupos etarios, que va de la mano con los intereses y necesidades de estos, es innegable que el docente deba seleccionar metodologías activas que propendan al desarrollo de los saberes (saber-ser, saber-hacer, saber-saber), apropiado para las edades como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación en el uso de tecnologías y todos aquellos que consideren los docentes. Este proceso se comprende de la siguiente manera: “Los estudiantes tienden a desarrollar sus estrategias de aprendizaje, determinan sus objetivos y metas, y se

responsabilizan de qué y cómo aprender. La función del profesor es apoyar las decisiones del alumno” (Gros, 1997, p. 99).

Fernández (2006) justifica la importancia de las metodologías activas con tres objetivos (figura 2).

Figura 2

Objetivos de las metodologías activas



Nota. Adaptado de Fernández, 2006.

La aplicación de las metodologías activas se cimienta en los principios metodológicos de la educación infantil:

- *Principio de libertad y autonomía:* durante los primeros años de vida, el niño expresa una dicotomía, su rebeldía por el entorno y a la vez el proceso mismo de adaptarse a él. Estos dos fenómenos, la aspiración a ser para sí y a independizarse y, por otro lado, el deseo de asociarse con el medio, se traducen en exteriorización y obtención de libertad (Helming, 1972).
- *Principio de globalización:* para la comprensión de este término cabe resaltar que Gervilla (2006) designa el “hecho

psicológico por el cual el niño percibe el todo antes que las partes que lo constituyen. Es equivalente a sincretismo, esquematización conocimiento global” (p. 76). En palabras de Piaget, este principio permite establecer relaciones entre los conocimientos que ya tienen con los nuevos aprendizajes. En el preescolar estas son trabajados por medio de proyectos en los ambientes de aprendizajes como los rincones.

- *Principio vivencial*: consiste en que los alumnos por medio de sus vivencias en el mundo real trabajen en la adquisición de sus conocimientos. La propia vida heterogénea de cada uno de los niños constituye la fuente primordial de su aprendizaje; en relación con la edad despliegan ciertas reflexiones que constituyen posteriormente aprendizajes significativos, mediante la percepción sensorial de los hechos cotidianos. La participación es clave en las vivencias de los niños, esta es definida como el proceso de inclusión de forma instintiva en todo tipo de actividades de forma inmediata y emocionalmente, no es planeada a priori, sino que emana de los deseos y aspiraciones propias del niño.
- *Principio lúdico*: por ser el juego la primera manifestación natural de actividad que el niño realiza, se convierte en una herramienta fundamental para su aprendizaje. Con el juego el niño aprende más que con la instrucción formal, siendo este el medio más eficaz y generalizado de conseguir las finalidades de la educación inicial, al ser una actividad en la que pueden tener cabida aptitudes, hábitos y aprendizajes diversos. Es el mejor camino para tomar conciencia del mundo sensible, en la adquisición de saberes instrumentales y en la formación de hábitos y formas de pensar y aprender. El niño no puede pensar en abstracto, como no sea partiendo de lo que ve, siente, toca, manipula y experimenta.
- *Principio de creatividad*: el desarrollo del pensamiento creativo le permite al ser humano la capacidad de resolver problemas y plantearse otros; esto lo realiza con la interrelación de ideas para conseguir el objetivo planteado.

Como efecto de la necesidad, la creatividad es el resultado de una variedad de ideas que se van depurando por medio del ensayo-error y llega a la correspondiente solución. Este principio es considerado como el más relevante en la educación inicial, pues respeta la individualidad, originalidad y la libertad, de la que el niño se apropia y desarrolla la imaginación. Otro aspecto es que fortalece la autoestima, la conciencia de sí mismo, aprende a reconocer sus sentimientos y a expresarlos de forma adecuada, por lo que el sistema educativo tiene la obligatoriedad de cultivar esta capacidad creativa con actividades como el juego, arte, música, teatro, etc.

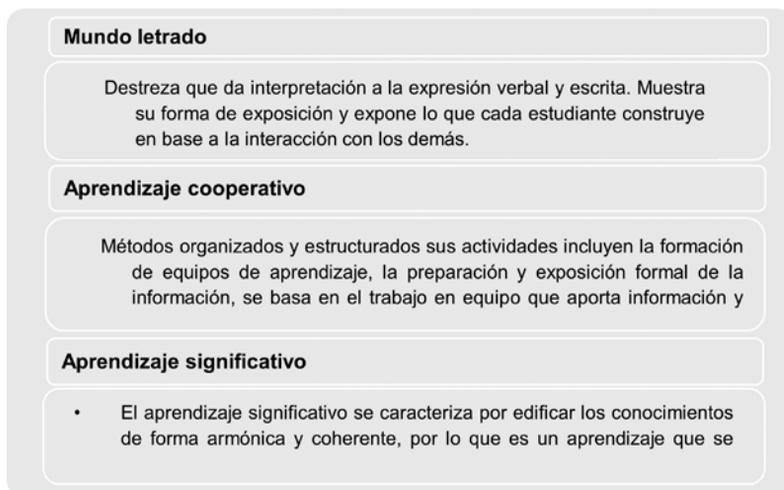
- *Principio de individualización*: este parte de la concepción de que los seres humanos somos únicos e irrepetibles, de que no hay dos individuos iguales, por lo que el aprendizaje es personal e intransferible. No se trata de planificar de forma diferenciada, pero sí que el docente atienda las necesidades e intereses de los niños, respetando los ritmos de aprendizaje de cada uno. El docente debe estar muy claro de las limitaciones, pero sobre todo de las posibilidades de sus estudiantes; la individualización no consiste solo en que el estudiante aprenda a su ritmo, sino que el propio proceso educativo y todas sus variables curriculares deben adaptarse a las diferencias individuales.
- *Principio de socialización*: hace referencia al conjunto de procesos y procedimientos que se utilizan en la educación para potenciar el desarrollo social del individuo dentro del grupo, así como para favorecer el crecimiento y maduración de estos en la sociedad. Es un proceso necesario para que el niño adquiera el andamiaje de conductas adaptativas para poder actuar eficazmente en la sociedad. Las actividades en el aula le permiten al niño la interacción con sus pares y con adultos, esta relación perpetua fundamenta los pilares básicos, garantizando la tarea socializadora de las instituciones educativas. Estas interacciones le ofrecen al

- estudiante la oportunidad de autorregularse, de visualizar otras perspectivas, hace una referencia entre el contexto sociocultural, con basamento en el respeto y la cooperación.
- *Principio de personalización*: es el resultado de perfeccionamiento de cada persona, su logro se debe a la síntesis de las experiencias de individualización y socialización educativa. Se obtiene por dos aspectos fundamentales, el aprendizaje individual y aquel que ha sido de forma colectiva. Busca convertir el proceso enseñanza-aprendizaje en un elemento de formación personal. Se centra en la decisión personal, asistiendo a todos los elementos del proceso curricular. El ser humano es dueño y responsable, sujeto y fin de su propio desarrollo, en este aspecto que se centra la educación: en la construcción de la persona. El más profundo sentido de la educación personalizada se halla en convertir el aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la aceptación de responsabilidades por parte del escolar como ser original y creativo, con capacidad para autogobernarse y establecer relaciones con los demás.
 - *Principio de normalización*: prevalece el trabajo en equipo y la cooperación que tengan los estudiantes. Existen normas establecidas para la realización de los trabajos en donde cada estudiante debe de adoptar un rol para que el grupo trabaje de forma eficiente. Según la metodología activa de Villamizar Cañas (2021), existen os medios que facilitan el aprendizaje (figura 3).

La aplicación de la metodología permite, de una u otra manera, la ejecución de los principios abordados, todo ello con la finalidad de la formación integral de los estudiantes. En un mundo globalizado, el entorno es rico en información que invade los sentidos, información que llega a los niños y que puede ser significativa, dependiendo de la intencionalidad de la misma. El ser humano está rodeado de conocimiento, la adquisición del mismo va a estar directamente relacionado con la motivación del alumno.

Figura 3

Medios que facilitan el aprendizaje a través de las metodologías activas



Nota. Adaptado de Villamizar Cañas, 2021.

Las metodologías activas en la educación inicial

En la actualidad, las instituciones educativas optan por una modalidad implementada a través de la escuela nueva, diferente, que permita la consecución del desarrollo de las destrezas y habilidades de los aprendientes. Pero para ello implica un cambio sustancial por parte del profesorado. Para lograr el éxito en ello, Callejo (2018) aduce la importancia de que el docente fomente metodologías activas para que el niño o niña interactúe, genere sus propios conocimientos y aproveche el interés por descubrir las cosas.

Es menester acotar que es más frecuente el uso de estas metodologías en niños de primaria y secundaria, antes que en niños de educación inicial, por desconocerse mayormente de metodologías acorde a la edad, a no ser el juego, que se utiliza de forma libre y espontánea, muchas veces sin objetivo alguno.

Frente a esto, Villarroel (2015) aporta que en el Ecuador aún no se hace un mayor abordaje de estas metodologías en la primera infancia por falta de conocimiento, lo que es un limitante para un desarrollo pleno. Por ello esto se constituye un reto para el docente en la aplicación de metodologías activas apropiadas para los grupos etarios de la educación inicial.

Otro factor necesario para la aplicación de metodología activas es el acompañamiento de los recursos didácticos para el fortalecimiento del proceso de adquisición del aprendizaje, pero si este es deficiente, como lo plantea Valero Chaca (2017), “la falta de interés por ambos, (metodología activa y recursos didácticos), perjudica al desarrollo integral de los niños haciendo que tengan bajo rendimiento académico” (p. 3). Por este motivo, se limita el desarrollo adecuado de las habilidades de los niños.

Figura 4

Estudiante de la Carrera de Educación Inicial de la UPS



Nota. La fotografía muestra a los niños realizando actividades lúdicas con María Inmaculada Reyes, estudiante de cuarto nivel de Educación Inicial de la UPS.

El juego y los recursos se unen con la finalidad del goce pleno en los niños de preescolar, como es sabido, ellos juegan por placer, pero está implícito el conocimiento del entorno que le rodea. Se debe enfatizar que el niño acentúa el aprendizaje basado especialmente en su propio cuerpo, en el de los demás y del entorno en que se encuentra. Siendo así, ¿por qué no aprovechar esta capacidad que tiene el niño de conocer a través de la exploración? Villa y Cardo (2009) afirman que una de las mejores formas que tiene un niño entre los 0 y 6 años de aprender es a través de la manipulación de objetos y la experimentación.

Investigadores como Martin (2008) destacan la importancia de que los niños vivencien desde muy pequeños experiencias de investigación, preguntándose los porqués de las cosas, manipulando lo que le rodea, para lanzar hipótesis, comprobarlas, llegar a conclusiones y seguir investigando. Partiendo de esta premisa, la variedad de alternativas que existen en el aula de nivel inicial es infinita, lo que hace necesario conocer la metodología apropiada a la edad, su dosificación en función de la madurez e interés de los niños y especialmente la profesionalización de los docentes.

Las instituciones educativas actuales consideran que el aprendizaje debe ser construido por los niños y no continuar con viejos esquemas repetitivos y memorísticos. Esta propuesta se cimienta en los inicios del siglo XX, con el abordaje del aprender haciendo de John Dewey (Caeiro, 2018). El autor vincula la enseñanza con la praxis y se centra en las experiencias de los estudiantes, con la finalidad de que él sea quien “haga, busque, investigue y verifique” y valide lo que adquirió como aprendizaje.

María del Coro Molina (2002) expresa claramente, acerca del aprender haciendo, que se lee de manera muy sui generis como un puro “hacer por hacer”, cuando lo que se proponía era volver activo el aprendizaje.

Para fortalecer el aprender haciendo se le une Kilpatrick (1918), creador del método de aprendizaje basado en proyectos (ABP), quien lo considera como un plan de trabajo libremente elegido, con el objeto de realizar algo que le interesa al aprehendiente. La libertad que tiene el estudiante le permite hacer observación, el proceso de análisis, reflexión. El autor consideraba, por tanto, el aprendizaje como el accionar sobre las cosas, para que la información tomada a través de los sentidos se convierta en conocimiento. El ABP responde a situaciones problemática que dan como resultado un aprendizaje significativo, independiente de la edad del niño, quien hace un análisis de la situación presentada y busca alternativas de solución. De manera implícita promueve la investigación, la toma de decisiones, presentación a la comunidad, evaluación y reflexión y de esta manera los logros de los objetivos curriculares.

Figura 5

Cronograma de un proyecto áulico para niños de 4 años utilizando pictogramas



Nota. Este cronograma fue elaborado por Salomé Acosta y Anahí Falquez, estudiantes del cuarto nivel de Educación Inicial de la UPS, en 2022.

Para Jones *et al.* (1997), el ABP es un conjunto de tareas para la resolución de preguntas y/o problemas, que involucra al estudiante

en el diseño y planificación de ese aprendizaje, y le otorga la oportunidad para trabajar de manera autónoma durante la mayor parte del tiempo, con el acompañamiento del docente hasta la presentación de la respuesta o solución. Desde esta perspectiva, el ABP se visualiza como estrategia didáctica, porque enmarca y fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la relación docente-estudiante se da una dinámica activa de diálogo que permite un feedback, el desarrollo mismo del lenguaje. En palabras de González (2001), las experiencias vividas permiten la construcción de conocimientos que van adquiriéndose a medida que estas se incrementan. El ABP intenta resolver inquietudes sobre diversas situaciones (Barrel, 1999) y ha sido usado desde los años 60 como una estrategia pedagógica. El conocimiento se construye a través de los problemas planteados por los docentes, que deben ser resueltos por los estudiantes, cuya complejidad va a variar de acuerdo al grupo etario de los aprendientes (Puga y Jaramillo, 2015). El ABP es uno de los métodos que ayuda a mejorar las habilidades, fortalecer sus capacidades y adquirir conocimiento del currículo escolar, por consiguiente, es necesario que en las instituciones educativas se atiendan escenarios de la vida cotidiana, situaciones reales, resolver problemas y atender necesidades, en tanto que esto se logrará enfrentándoles a situaciones problemáticas reales, utilizando metodologías de aprendizaje. Autores como Rodríguez Sáenz (2017), describen que, de acuerdo con las nuevas innovaciones pedagógicas, la metodología del ABP es una herramienta activa que busca fortalecer pilares básicos como el aprender a aprender y el aprender a pensar.

Otra propuesta de la metodología activa es el “aprendizaje colaborativo”, el cual se sustenta en teorías cognoscitivas como la de Piaget, que sostiene que hay cuatro factores que intervienen en la modificación de estructuras cognoscitivas: la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social. Esta metodología se sustenta también en la teoría constructivista (Vygotsky, 1979), donde el aprendizaje requiere la acción de un agente mediador para acceder a la “zona de desarrollo próximo”, este será responsable de ir tendiendo un anda-

miaje que proporcione seguridad y permita que se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno. El aprendizaje colaborativo permite la interacción e integración de sus miembros, fomentando la participación y colaboración entre todos, en este tipo de aprendizaje se puede enseñar y a la vez aprender de su grupo; respetando y debatiendo opiniones para profundizar conocimientos sobre una temática en cuestión, cada uno de sus integrantes tiene una función que deberá cumplir, asumiendo el compromiso de su aprendizaje.

Siguiendo la línea de trabajo independiente, de libertad, de toma de decisión, está el “aula invertida” o *flipped classroom*, técnica de enseñanza que su principal objetivo es que el estudiante asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente (Berenguer, 2016). Se puede aplicar con la guía del docente, pero a su vez con el respeto a la autonomía, en todos los niveles. Desde la perspectiva de González y Huerta (2019), es una autoconstrucción de aprendizajes, para lo cual el alumno investiga, analiza y reflexiona información acerca de un tema definido, para luego tratarlo en el aula con sus compañeros y profesor. El papel del profesor, en este contexto, será aclarar las dudas y contradicciones que pudieran surgir en el desarrollo de la clase. El aula invertida puede ser aplicada en la educación inicial adaptando las actividades y los materiales a la edad de los pequeños y contando siempre con la ayuda y participación de la familia. Es primordial que el docente tenga un dominio del currículo del nivel inicial, al igual que del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), con actividades en videos o audios didácticos. El *feedback* es necesario en este acompañamiento del estudiante-docente.

La metodología activa de la “gamificación” ha abierto su propio camino en la educación a través del uso de la estructura, elementos y diseños de juegos y entornos recreativos, para entornos educativos formales. Aunque está catalogado dentro del grupo de enfoques metodológicos innovadores y emergentes que se están llevando a cabo actualmente, su práctica se ha puesto en marcha hace desde hace mucho tiempo atrás, específicamente desde 1960, cuando

comenzó a promulgarse el uso del juego para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esta metodología no es aprovechada aún por la mayoría de los docentes debido a un escepticismo para ligar el aprendizaje con el juego, metodología que es capaz de motivar y enseñar a los estudiantes de una manera lúdica. Una de las claves principales para aplicarlo es que estos hayan asimilado perfectamente la dinámica de juego que se está ejecutando (Parra *et al.*, 2020). Con el uso de la tecnología, la gamificación se convierte en una opción para los docentes, ya que existen varios juegos *online* como los que están alojados en las páginas: arbolabc.com, cokitos.com o juegosarcoiris.com. A la vez, se podría utilizar aplicaciones como las que están alojadas en: create.kahoot.it, quizizz.com o cerebriti.com, donde se puede crear herramientas que sean acordes al tema que se esté enseñando y que promuevan mejores experiencias de aprendizaje. De acuerdo con Contreras y Eguía (2016), la gamificación es un aprendizaje por medio del entretenimiento y del juego, y de la diversión que esta aporta a los estudiantes. Esta metodología nace en el entorno profesional con el afán de fidelizar a los clientes (Brasó i Rius, 2018). Otro aspecto que debe ser considerado por los docentes, es que la generación actual que va desde 2010 hasta 2020, “generación Alpha”, ha estado expuesta a la tecnología de manera sin precedente pues es parte de su vida cotidiana, por lo que la gamificación es una de las actividades que se presta para el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

- Las metodologías activas son estrategias apropiadas e imprescindibles en la actualidad, porque además de ser recursivas e interactivas permiten a los estudiantes el disfrute del juego con el desarrollo de la creatividad, la experiencia que genera el aprendizaje. Por lo que su uso es necesario para los diversos niveles educativos, de preferencia en el nivel inicial.
- Los niños empiezan su proceso de aprendizaje a través del entorno, con el uso de los sentidos, la exploración e indagación del medio, va de la mano con el proceso de análisis

y síntesis demostrado cuando el niño tiene un juguete y lo “daña” para saber cómo funciona. Es parte del desarrollo cognitivo de aprender haciendo, que incluye la motivación de él por saber más y sobre todo de hacerlo por sí mismo. Adiciona el placer del juego con sus coetáneos en un aprendizaje colaborativo, donde todos ganan: conocimiento, experiencias, placer por jugar, vivir en comunidad, gestionar emociones, entre otras.

- Desde la perspectiva del aprender haciendo, se encuentra el aula invertida, una metodología que debe ser incluida en todos los niveles educativos. Proporciona al estudiante la capacidad de tomar decisiones para la obtención de ese aprendizaje desde una incipiente organización, coordinación y planificación que depende de la edad de los aprendientes. Otro aspecto para considerar es el desarrollo socioemocional del niño, pues le anima a empoderarse, a visualizarse como un ser integral y único con fortalezas y debilidades, aspectos importantes para su crecimiento de valoración, autodesarrollo y de la personalidad.
- La adquisición de aprendizajes basados en problemas y el proyecto áulico parten de un tronco común, que es el escogimiento de una problemática que tendrá sus posibles soluciones en virtud de la temática y de la experiencia que tengan los estudiantes en este tipo de metodologías activas.
- Las metodologías activas brindan opciones estimulantes a la educación, ya que hacen hincapié en lo que realmente aprenden los estudiantes y no en lo que el docente enseña. Además, por medio de estas metodologías activas los educandos adquieren una mejor comprensión, motivación y la oportunidad de ser más participativos durante el proceso de aprendizaje.
- La utilización de las metodologías activas en el desarrollo de las distintas actividades educativas incide en el perfeccionamiento del rendimiento académico de todos los niños. De modo que los educandos adquieren un mejor des-

envolvimiento cuando mantienen una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea de manera individual o grupal.

Referencias bibliográficas

- Barrel, J. (1999). *ABP: aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo*. Manantial.
- Berbel, N. A. N. (2011). Las metodologías activas en la promoción de autonomía de los estudiantes. *Semina, Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40.
- Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company y J. D. Álvarez Teruel (coords.), *XIV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Investigació, innovació i ensenyament universitari: enfocaments pluridisciplinaris* (pp. 1466-1480). Universidad de Alicante. <https://bit.ly/3GroRYI>
- Brasó i Rius, J. (2018). Pere Vergés: escuela y gamificación a comienzos del s. XX. *Apunts*, 3(133), 20-37. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.02)
- Caeiro, M. (2018). Aprendizaje basado en la creación y educación artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1). <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Callejo, I. (2018). *Análisis documental sobre las metodologías activas en la etapa de educación infantil* [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. <https://n9.cl/87nw1>
- Contreras, R. S. y Eguía, J. L. (eds.). (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. InCom-UAB. <https://bit.ly/3GmWtGT>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 25-56. <https://bit.ly/2HCeEN3>
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica Básica de la educación infantil*. Narcea.
- González, M. (2001). *El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación*. Universidad Nacional de Colombia.
- González, M. y Huerta, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23065>

- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo en el siglo XXI*. UOC.
- Gros, B. (dir.). (1997). *Diseño y programas educativos, pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Ariel.
- Helming, L. M. (1972). *Sistema Montessori*. Luis Miracle.
- Jones, N. F., Rassmussen, C. M. y Moffitt, M. C. (1997). *Resolución de problemas de la vida real: enfoque colaborativo para el aprendizaje interdisciplinario*. APA.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in The Educative Process*. Teachers College-Columbia University.
- Labrador, J. y Andreu, A. (2008). *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Martin, J. (2008, diciembre). Organización y funcionamiento de rincones en educación infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, (13). <https://bit.ly/413o9ZG>
- MINEDUC. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. <https://bit.ly/2HmBkJQ>
- Molina, M. (2002). *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*. EUNSA.
- Parra, M. E., López, J., Segura, A. y Fuentes, A. (2020). Active and Emerging Methodologies for Ubiquitous Education: Potentials of Flipped Learning and Gamification. *Sustainability*, 12(2), 602 <https://doi.org/10.3390/su12020602>
- Planella, J. y Vilar, J. (2006). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. UOC.
- Puga, L. y Jaramillo, L. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Sophia*, 1(19), 291. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.14>
- Rodríguez Sáenz, N. (2017). Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico en Formación Ciudadana y Cívica, 2016 [Tesis de doctorado, Universidad Cesar Vallejo]. <https://bit.ly/3Kg27vM>
- Sumba Nacipucha, N., Cueva Estrada, J., Conde Lorenzo, E. y Mármol Castillo, M. (2021). Enseñanza superior en el Ecuador en tiempos de COVID-19 en el marco del modelo TPACK. *Revista San Gregorio*, 1(43), 171-186. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i43.1524>
- Valero Chaca, R. M. (2017). *Poca creatividad pedagógica y su incidencia ante la deficiencia de recursos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de niñas y niños en etapa inicial* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. <https://bit.ly/41gwmtv>
- Villa, B. y Cardo, C. (2009). *Material sensorial (0-3 años)*. Graó.

- Villamizar Cañas, M. A. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación*, 45(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42861>
- Villaruel, P. (2015). Recorrido metodológico en Educación Inicial. *Sophia*, 1(19), 153-170. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.07>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Sobre los autores y compiladores

Eddy Conde Lorenzo. Profesor titular principal e investigador de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (UPS). Es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Habana, Cuba, magíster en Ciencias Económicas por la Universidad M. V. Lomonósov de Moscú, Rusia, magíster en Administración de Empresas por la Universidad de Pinar del Río, Cuba, licenciado en Ciencias Económicas, especialista en Desarrollo Social Comunitario y Desarrollo Sostenible. Es director del Grupo de Innovación Educativa Mejorando las Prácticas Áulicas (GIEMPA) de la UPS.

Mónica Carolina Mármol Castillo. Profesora de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, responsable de Vinculación con la Sociedad de la Carrera de Administración de Empresas. Es magíster en Educación Superior y magíster en Gestión de Talento Humano por la Universidad de La Rioja, España. Es directora subrogante del Grupo de Innovación Educativa Mejorando las Prácticas Áulicas (GIEMPA) de la UPS.

Carlos Enrique Vallejo Lecaro, María Gabriela Sailema Arteaga, Emily Narcisca Calderón Cedeño, María Lorena Rengifo Barcelona, María Inmaculada Reyes Ruiz, María del Pilar Zúñiga Pacheco, Allyson Jurado Cusme, Narcisca Luciana Yagual Barzola, Julissa Yajaira Ruiz Villanueva, María de los Ángeles Salvador y Piedad Elena Bernal Tenorio. Estudiantes de la Carrera de Educación Inicial de la UPS y colaboradores del Grupo de Innovación Educativa Mejorando las prácticas Áulicas (GIEMPA).

