

CAPÍTULO 8

Visión pedagógica del aprendizaje

Patricia Ramírez Otálvaro

Presentación

La composición se elabora a partir de constantes teóricas e investigativas que, desde la psicología de la educación, la psicología evolutiva, el enfoque pedagógico socio-cultural y el enfoque pedagógico socio-cognitivo, coinciden en validar la mediación pedagógica como requisito para la transformación de los aprendizajes de la población infantil.

El interés de la psicología de la educación son los procesos de cambio en el desarrollo, el aprendizaje y la socialización, evidenciados en las personas como consecuencia de su participación en situaciones educativas; independiente de la edad, el sexo, otras características o los rasgos específicos de las situaciones educativas, que no se limitan a los espacios escolares (Coll, 2004, p. 18).

Así, la relación entre la educación y la psicología se establece a partir de los avances de la psicología y sus contribuciones a los procesos educativos.

De otra parte, la educación inicial se concibe como un derecho de la población infantil, cuya concepción sugiere la calidad como atribuyo, que beneficia condiciones de efectividad e igualdad para todos los niños en el mismo sistema educativo (D'Alessandre, 2014, p. 1); lo que incluye contextos predeterminados y caracterizados

por prácticas pedagógicas que movilicen el desarrollo y el aprendizaje en tal ciclo vital; niños¹ que por sus particularidades neurológicas, biológicas, psicológicas y sociales, cuentan con las capacidades multidimensionales necesarias, flexibles, adaptables y permeables para aprender de manera continua; acontecimiento que reitera la pertinencia de brindar oportunidades equitativas y de calidad desde la mediación pedagógica en su beneficio.

El uso del término “educación” durante la primera infancia es más amplio que la (pre) escolarización, pues incluye el aprendizaje a través de la estimulación temprana, la orientación y un amplio espectro de actividades y oportunidades para el desarrollo bio-psico-social del niño y la niña. En la práctica, “atención” y “educación” no pueden estar separadas y la provisión de calidad para los niños pequeños da cuenta de ambas dimensiones (UNESCO, 2006). Por tanto, la AEPI involucra a las acciones orientadas al cuidado y la protección de los niños, es decir, aquellas acciones dirigidas a preservar la vida, favorecer el crecimiento sano y adecuado (cuidados sanitarios, vacunación, nutrición e higiene) y promover la estimulación e interacción social que propicie el aprendizaje. Desde esta concepción, las acciones de protección, cuidado y educación durante la primera infancia se presentan como elementos interrelacionados e interactivos para fomentar el desarrollo de los niños (López, 2010, p. 16).

Educación infantil y pedagogía

La educación infantil se concibe como un proceso básico, sucesivo y permanente que garantiza la atención y la educación integral de los niños, siempre que propicie interacciones oportunas, ambientes seguros, experiencias enriquecidas, significativas y predeterminadas en beneficio del desarrollo, aprendizaje, formación, socialización y potenciación de capacidades y competencias propias de dicho ciclo vital. Nivel educativo que viabiliza el ingreso y la permanencia de los niños al sistema educativo, promueve el desarrollo humano infantil en cumplimiento de los derechos del niño (ONU, 1989), el derecho al aprendizaje de calidad (Burnett, 2007), y los aprendizajes para el resto de la vida. En coherencia, la educación infantil debe ofrecerse bajo criterios de obligatoriedad, gratuidad, asequibilidad, inclusión, equidad, justicia, equiparación o igualdad de oportunidades, diversidad y calidad; independiente de las condiciones sociales, culturales e históricas de cada territorio. Es de anotar que la garantía para lograr el derecho a la educación infantil con calidad, varía conforme al compromiso local-estatal y la concepción sobre la calidad de vida y dignidad infantil, las necesidades de aprendizaje y las valoraciones sobre lo que es adecuado o significativo para aprender en cada grupo poblacional (UNESCO, 2015).

¹ Término masculino porque en los sustantivos que designan seres animados existe la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos. La mención explícita del femenino solo se justifica cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto (Diccionario panhispánico de dudas, s/v género. RAE, 2010).

Postura a través de la cual se integra el concepto de pedagogía como disciplina en construcción filosófica y metodológica que busca su reconocimiento en el campo científico, al presentar como directriz unificadora y eje teórico la formación del ser humano -su humanización- (Vargas, 2008, p. 113). Afirmación que “sólo tiene sentido por y en función del mundo de la vida o el ámbito de las experiencias (cosas, hechos, motivos, sentimientos, razones, ideales) que tienen contenido humano y, para el ser humano” (Vargas, 2011).

Concepto desde el cual se valida la práctica educativa como la responsable de la enseñanza o el camino que transmitan las diferentes generaciones, procurando construir la comprensión del entorno -donde el lenguaje se constituye en instrumento irremplazable, sin el cual ésta no puede realizarse-; y la educabilidad, como proceso educativo integral, intencional, legitimado, dialógico y sociocultural donde se concibe “al otro” con predisposiciones para aprender según sus capacidades y las herramientas ofrecidas por la cultura a la cual pertenece para tal fin.

En consecuencia, las prácticas pedagógicas para la educación infantil deberían reconocerse por su intencionalidad, sistematicidad e identidad para formar a esta población desde la perspectiva de la enculturación significativa, la mediación recíproca y estructurada que reconoce la motivación, el afecto y la auto-imagen del infante como punto de partida de las relaciones e interacciones personales y las experiencias de enseñanza y aprendizaje temporales, conforme la particularidad individual y realidad del ciclo vital. “La manera en que la pedagogía hace su acumulación es diferenciada, plural, no definitiva y, ningún abordaje reivindica ser el aglutinador de todo el conocimiento producido hasta el momento” (Dutra Vieira, 2012, p. 23).

Sentidos formativos y educativos que desde el campo pedagógico podrían constituirse en una base oportuna para la calidad de vida infantil:

[La educación] engloba el aprendizaje a través de la estimulación precoz, la orientación del niño y una serie de actividades y posibilidades de desarrollo. En la práctica, la atención y la educación son inseparables y todo servicio de calidad para los niños pequeños debe comprender ambos aspectos (Choi, 2002; Myers, 1995; y OCDE, 2001). A este respecto, cabe decir que las dos forman parte de un todo, ya que son necesarias para propiciar el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje global (Burnett, 2007, p. 15).

De ahí que la preparación para la vida diaria sea un compromiso liderado por programas de servicio educativo formal, informal y no formal, los cuales comparten el propósito de facilitar procesos de formación, socialización y aprendizaje en la población infantil (con objetivos similares a los establecidos en las políticas públicas sociales y educativas a nivel mundial, en el marco de la CDN [ONU, 1989]). Es de anotar que las prácticas educativas empíricas e informales son ofrecidas por instituciones no escolarizadas con estrategias de cobertura, cuidado y subsistencia, y por la familia: “educación de la que aprendemos en la vida, gran parte de lo que somos y hacemos. Este aprendizaje es inherente a toda experiencia de socialización” (UNESCO, 2015, p. 17).

Por su parte, los servicios educativos formales y escolarizados suelen ejecutarse en razón de las fases de proyectos educativos y pedagógicos previstos para desarrollar las dimensiones y capacidades (comunicación, estética, socialización, ética, movimiento, cognición, aprendizaje) de los niños y facilitar los dominios de aprendizaje; esencialmente a través del juego, los juguetes, las expresiones artísticas, los talleres, la experimentación, el contacto con la naturaleza y la vida social. Así pues, las prácticas y estrategias para el nivel responden a la visión interdisciplinar que demanda la integralidad del desarrollo infantil; acciones relacionadas con el cuidado, la asistencia, la protección, la socialización, la compensación, la educación o la potenciación de capacidades desde un proceso deliberado, intencionado, jerarquizado y organizado.

Es así como la atención integral responde al concepto de desarrollo infantil, el cual se sustenta en el crecimiento, desarrollo y aprendizaje simultáneo del infante en varias dimensiones y procesos, independiente de su origen, sexo, raza, condición económica, social y cultural; concepto integral y amplio que refiere habilidades interdependientes que llevan consigo destrezas cognitivas, socioemocionales, comunicativas y motrices (Equipo Gerencial del PRIDI, 2014). Integralidad que desde el nacimiento facilita el desarrollo humano, las transformaciones físicas, mentales, cognitivas, lingüísticas, socio-afectivas; y las competencias y capacidades para aprender en forma autónoma. Proceso con características específicas en cada sujeto, y con responsabilidades compartidas en los entornos donde se integra -familia, comunidad, sociedad e instituciones culturales-.

En consecuencia, el desarrollo y aprendizaje infantil cambian de manera multidimensional y multidireccional en dependencia con la contribución interactiva, las acciones, interrelaciones, mediaciones simultáneas y mancomunadas ofrecidas por los diferentes entornos (Gutiérrez, 2005).

La educación inicial en sentido amplio, hace referencia a distintos modelos orientados hacia la atención y/o hacia la educación de niños pequeños, incluye actuaciones en centros escolares (en la mayoría de los países la educación infantil equivale a la instrucción formal enfocada al desarrollo de competencias escolares tales como la lectoescritura, la ortografía, la aritmética y las matemáticas comienza a la edad de 6 o 7 años), el hogar o la comunidad. El término hace referencia a los esfuerzos que se realizan antes de los 6 o 7 años dirigidos a fomentar el desarrollo cognitivo, social, motivacional y emocional de los niños de corta edad con el fin de facilitarles un buen comienzo en la educación primaria (EACEA, 2010, p. 19).

La educación infantil se explica así como obligación que se ajusta al interés superior de cada niño o niña, principio de indivisibilidad de los derechos humanos (ONU, 1989; Tomasevski, 2003), y medio a partir del cual se consolidan las bases del aprendizaje básico e incrementan los niveles generales de competencia según las capacidades; además se favorece la equidad en los dominios de aprendizaje según particularidades individuales y erradica la exclusión de los niños en situación de riesgo social o vulnerabilidad. Prospectiva delimitada en la Convención sobre los Derechos de los Niños -CDN- (ONU, 1989, Artículos 28-29), al referir que los aprendizajes sustantivos (4 a 8 años) son fundamentales para la adquisición de los saberes futuros: identidad cultural, idiomática, ambiental, valores, deberes y derechos nacionales y universales; razón por la cual se debe

preparar a los niños para el ingreso y la permanencia en el sistema educativo y asegurar el derecho al ocio, al juego o la participación en la vida socio-cultural. Proceso de desarrollo y aprendizaje definido en conjunto a partir de los contextos y ambientes compartidos por el niño: familia, vecindario, escuela, patio de recreo, grupo de amiguitos, entre otros.

Las investigaciones de Burnett (2007); Vogler, Crivello y Woodhead (2008) coinciden en demostrar que el estado de preparación para ingresar en la escuela primaria engloba el buen desarrollo en ámbitos distintos e interdependientes: condición física y desarrollo motor (medidos en función del estado de salud, el crecimiento y las capacidades); desarrollo social y afectivo (capacidad para controlar su propio comportamiento o para jugar y trabajar con otros niños, etc.); actitud positiva hacia el aprendizaje (entusiasmo, curiosidad, perseverancia y temperamento); desarrollo del lenguaje (vocabulario, gramática y aptitud para aprender y comunicar); y desarrollo cognitivo y conocimientos generales (competencias cognitivas y aptitud para resolver problemas, por ejemplo, aprender a observar y distinguir similitudes y diferencias) (Burnett, 2007, p. 176).

Los postulados subrayan el derecho a la educación como derecho irrenunciable, derecho civil y político, derecho social y económico, derecho cultural y bien público. Derecho que argumentado por (Tomasevski, 2003) exige un marco básico de obligaciones a los estados, no solo para garantizar la calidad como atributo a la educación infantil -en este caso-, sino para asegurar la educación gratuita, obligatoria e incluyente, en procura de: la asequibilidad y la accesibilidad o las facilidades de ingreso y permanencia de todos los niños independiente de su condición o situación de diversidad o vulnerabilidad; de asegurar el proceso de enseñanza y aprendizaje en coherencia con los derechos humanos, como exigencia y aceptabilidad de las calidades educativas inherentes a dichos derechos; y de la cobertura educativa necesaria y suficiente para ajustar la educación y el entorno escolar al interés superior de cada niño (adaptabilidad) y su motivación por aprender.

En síntesis, la educación infantil como columna a partir de la cual facilitar los aprendizajes pedagógicos, se describe como un proceso organizado desde diversos entornos y modalidades convencionales y diversificadas, bajo lineamientos de educación formal, informal y no formal; proceso que reconoce las dinámicas sociales y culturales del grupo población al que pertenecen los infantes en un momento histórico particular. Educación que ofrecida de manera sistemática y alterna a la interacción social, cultural, histórica, pública y privada que reciben los niños, se convierte en el trampolín de la educabilidad, comprendida como la oportunidad para aprender, desarrollar, representar, pensar y formarse para toda la vida (auto-perfeccionamiento, autonomía, auto-determinación y auto-realización), en correspondencia con la posibilidad individual con la que cuenta cada aprendiz (complejidad biológica y neuropsicológica) (Ramírez, 2015).

Las prácticas pedagógicas por su parte, se definen como:

Las rutinas y rituales escolares, unidades repetitivas de acción y matrices de significado, que regulan la distribución del espacio y el tiempo, determinando qué es prioritario y legítimo; una manera de vincularse al conocimiento, las normas y la autoridad que transmiten a los alumnos de forma explícita o implícita (Davini, 2002, p. 16, como se citó en Ramírez, 2010, p. 43).

Los fines educativos y la mediación pedagógica para la primera infancia replican entonces sobre la formación integral, la socialización, el lenguaje, la comprensión de la norma, la apropiación de los valores, el aprendizaje cultural, y la preparación para la vida en tanto desarrollo personal, independencia, autonomía, participación social y cultural.

Concepción que supera la realización, competencia y autorregulación personal, y se encamina a la competencia cultural, la construcción social de significados, la negociación de valores sociales o nociones, la trascendencia de experiencias, la regulación de actividades conjuntas y el uso consiente de procedimientos para resolver problemas, planear acciones o controlar impulsos. Prácticas que permiten la reconstrucción conjunta de los saberes situados, la modificación del funcionamiento cognitivo, la potenciación de zonas de desarrollo próximo y la internalización autorregulada de las prácticas culturalmente organizadas (Cubero, 2005; Onrubia, 2006).

En consecuencia, la intención pedagógica se vincula con la organización secuencial de experiencias sociales, emocionales, cognoscitivas, lingüísticas y físicas ofrecidas a los niños para que participen, conozcan el mundo e interactúen con objetos, herramientas, personas o situaciones, y para que accedan al reconocimiento de sí mismo y los demás, las relaciones e interacciones sociales, la adquisición del sentido del yo, la interpretación del lenguaje y las emociones; la autodisciplina y la construcción de la norma; y al aprendizaje comprensivo, al reconocimiento, la adquisición y la construcción de nociones, acciones, actitudes y principios éticos consigo mismos, los demás y el mundo que les rodea, contexto que reivindica el aprendizaje como un evento de construcción individual y social:

Se entiende el proceso de aprendizaje como una serie compleja de actividades sociales e individuales, mediante las cuales el estudiante se apropia de la cultura de su entorno para enfrentar de manera consciente y creativa, problemas de los ámbitos en los que debe desenvolverse (...) ocurre cuando se logra relacionar de manera coherente, la nueva información con los conocimientos y las experiencias anteriores, esto, unido a la disposición de aprender (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006, como se citó en Ramírez, 2010, p. 73).

Por tanto, el aprendizaje siempre está mediado por procesos interactivos complejos que el sujeto percibe e interpreta a partir de los elementos perceptuales, lingüísticos o motores con los que cuenta, en relación directa con su capacidad intelectual, arquitectura cognitiva, representaciones mentales, factores motivacionales y dife-

rencia o itinerario individual; proceso cuyo alcance se articula con las expectativas y creencias de los adultos significativos sobre el niño aprendiz y su capacidad para aprender; la calidad y diversidad de las interacciones y experiencias ofrecidas en cada entorno o ambiente de aprendizaje; y el tipo de interacción con las herramientas, objetos, tareas y problemas a resolver.

Factores interdependientes que de manera interactiva y unidireccional con la herencia y la maduración, determinan mutuamente aprendizajes o cambios multidimensionales y multidireccionales en la población infantil, permitiéndole alcances relativos a la atribución de sentidos, significados y formas de significar el mundo, la comprensión de nociones, la movilidad cognitiva, el desarrollo de capacidades y habilidades, el logro de desempeños, competencias y dominios de aprendizaje; y a la seguridad motivacional (auto-imagen, auto-concepto, auto-estima) y las metas personales para reafirmar su identidad en el medio social del cual forma parte (Gutiérrez, 2005; Martínez, 1994; Martínez y Galán, 2000; Solé, 2003).

Aprendizajes propios del ciclo vital

En lo relativo a la primera infancia, el proceso de aprendizaje se enmarca en el desarrollo evolutivo, dinámico y sistémico, “que se produce en el tiempo de múltiples formas y a muy distintos niveles de organización” (Gutiérrez, 2005, p. 336); expresado en cambios funcionales de trayectorias diferentes, según las historias individuales de comprensión y participación en los diversos ambientes y entornos socio-culturales.

Por ende, los desarrollos y aprendizajes de la población infantil son cualitativos y cuantitativos, multidimensionales y multidireccionales, lo que impide su homogenización y/o universalización en relación directa con la dimensión temporal o la edad. No obstante, existen procesos y logros de aprendizaje similares para los niños que comparten tal ciclo vital; y particulares, según las experiencias de aprendizaje mediadas por los adultos significativos, la edad, la herencia, la maduración y la caracterización de los ambientes en el medio socio-cultural del cual forman parte (Gutiérrez, 2005).

El desarrollo y el aprendizaje son de naturaleza interactiva y dependen, no sólo de las capacidades del individuo, sino también de las características de los entornos en los que se desarrolla y aprende, por lo que los estudiantes de ambientes desfavorecidos, aun teniendo las capacidades y realizando el esfuerzo, siempre estarían en situación de desventaja si no se les ofrecen recursos y apoyos adicionales (Blanco, 2007, p. 35).

Para efectos del capítulo, se retoman las generalidades de dichos aprendizajes en el ciclo vital de 3 a 5 años, enfatizando en los 5 años, donde se consideran el desarrollo físico y psicomotor, la adquisición de destrezas motrices, el establecimiento de la dominancia lateral, y otros aspectos motrices, como desarrollos y aprendizajes prioritarios para que los niños puedan acceder a los aprendizajes simbólicos, “unos y otros son indisolubles y no podemos hablar de la representación del cuerpo, sin referirnos a las actividades que con

él se realizan y al contexto espacial y temporal en que esas actividades ocurren” (Palacios, Cubero, Luque y Mora, 2007, p. 190). Procesos caracterizados por el ajuste paulatino o la construcción progresiva, hasta hacer posible la estabilidad y representación del esquema corporal desde la exploración que tiene cada infante “sobre sí mismo, la observación de los demás; la toma de conciencia sobre el propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones; y la coordinación, estructuración e integración, en un representación global y coherente” (Palacios, Cubero et al., 2007, p. 193).

Dichas transformaciones se manifiestan a través de las habilidades grafo-motrices, el control de postura, la motricidad fina o la coordinación óculo manual, que en armonía con la voluntad y la atención cada vez más sostenidas y conscientes sobre la ejecución de diversas acciones, ofrecen a los infantes la posibilidad de efectuar sus primeros trazos o producciones gráficas.

Aunque, como lo señalan Thomas y Silk (1990), es difícil precisar límites temporales, es normalmente a partir de los 18 meses cuando los niños y las niñas descubren que pueden trazar huellas sobre superficies utilizando instrumentos como los lápices. Tan pronto como descubren la relación causa-efecto existente entre sus gestos y los trazos que quedan, muestran tendencia a pintar por el placer de mover sus brazos y sus manos y de observar el resultado de la actividad (como se citó en Palacios et al., 2007, p. 194).

Siendo así, las producciones motoras iniciales se realizan sin planeación, intención de comunicación o expresión representativa, aproximadamente a los 3 años los niños comienzan a realizar los primeros trazos, dejando algunas huellas gráficas (Thomas y Silk, 1990, como se citó en Palacios et al., 2007); mientras que en las producciones secundarias mediados los 4 años, combinan *líneas* hasta delinear garabatos (garabateo controlado y garabateo con nombre) (Lowenfeld, 1972), en los cuales se encuentra el reconocimiento del mundo inmediato, sean objetos, personas o sitios; aunque los significados son inestables sobre el gráfico según los contextos conversacionales particulares sobre los mismos. Esta situación se modifica una vez el niño tiene control del trazo alrededor de los 5 años; traducido ello en la posibilidad que tiene de realizar la reproducción gráfica de aquello que siente, conoce o desea, llegando al dibujo o etapa pre-esquemática, caracterizada por símbolos significativos y cotidianos, donde el infante exterioriza la intención de dibujar, seleccionar, interpretar, representar personas, cosas, escenas, acciones o relaciones; demostrar la capacidad de percibir y comunicar la visión del mundo, el dominio del control, la coordinación, la precisión y la memoria de movimientos; dibujo al cual se le van añadiendo detalles gráficos hasta lograr uno completo -a partir de los 6-7 años- (Lowenfeld, 1972).

El dibujo es una herramienta cercana para plasmar el pensamiento desde temprana edad, pues le permite al niño organizar sus ideas y comunicarse con su entorno. Son muchas las bondades que se pueden señalar al uso del dibujo desde el nivel inicial hasta la escuela primaria, entre las que podemos citar: el desarrollo de la creatividad e imaginación, el progreso cognitivo y capacidad de comunicación, la organización mental del mundo que le rodea, y también las habilidades motoras y estéticas (Flores y Hernández, 2008, p. 5).

Los alcances en el dibujo son múltiples para la adquisición de la escritura, dado que el niño de 5 años tendría los elementos suficientes a nivel motor y simbólico, para acceder a la comprensión de la grafía como signo convencional, expresado en la etapa pre-caligráfica, favorecedora de la adquisición de la alfabetización o escritura caligráfica (Condemarín y Chadwick, 1990), donde escribe pre-sílabas de manera indiferenciada hasta lograr su diferenciación -etapa pre-silábica indiferenciada y diferenciada- (Teberosky, 2000).

Los infantes, por tanto, avanzan de comunicarse utilizando grafismos para hacerlo en palabras, en letras escritas o leídas (lectura fonética), ciclo vital donde se involucran además el análisis y la síntesis, la síntesis y el análisis de manera secuencial; la atención, la percepción, la memoria semántica y comprensiva; la memoria y la representación del fonema, el grafema-letra y la palabra en coherencia con el sentido que representa, siguiendo las secuencias y la globalidad relacional que le propone el agente educativo que le acompaña. Esa habilitación del niño hacia la escritura ideográfica, expone sus logros sobre la representación gráfica de los objetos y las acciones, consolidando su acceso al lenguaje simbolizado y convencional desde el signo gráfico (gramática, sintaxis, semántica y pragmática) como expositor del universo simbólico, cultural e histórico de la humanidad (De Zubiría, 1996).

La descripción realizada sobre las habilidades grafo-motrices tiene valor por constituirse en la antesala de la diferenciación entre el gráfico, el dibujo y la escritura con sentido comunicativo; aprendizajes que se fortalecen a partir de las experiencias formativas o pedagógicas, que motivadas por el maestro y estructuradas en actividades reiteradas y explícitas de escritura y lectura, prácticas de interacción con distintos portadores de texto, medios de información y estilos de comunicación según el contexto o la circunstancia, benefician el uso social del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación.

La estabilidad de las producciones en forma tridimensional o gráfica y la diferenciación entre dibujo y letras (4-5 años), se exponen como un resultado de la disposición infantil para repetir, experimentar, planear o comprobar, y la voluntad para compartir los alcances referidos con los adultos significativos; quienes de seguro, le reafirmarán el valor de la construcción gráfica, escritural o tridimensional, reescribiendo “el cómo convencional y pretendido en la comunicación”, elevando el nivel de alcance, proponiendo nuevas y diversas formas, sentidos y relaciones entre y a propósito de lo que los niños quieren decir, escribir y comunicar; favoreciendo desde una actitud mediadora, la comprensión interactiva y dialógica de la comunicación escrita, caracterizada por signos compartidos entre diferentes destinatarios en tiempos y espacios disímiles (Camps, 1997).

Comunicación que enmarcada en la concepción y la representación sobre el mundo, facilita el enriquecimiento y la ampliación del lenguaje como un proceso de desarrollo y aprendizaje que en relación directa con otros dominios (cognitivo y social), propician la comprensión sobre el significado de las palabras y las oraciones

según su contenido nocional; el desarrollo conceptual y cognitivo en general; la dependencia, organización, relación y regularidad entre las oraciones; y el propósito o la entonación de las afirmaciones en cada contexto de comunicación.

Se deduce la pertinencia de los contextos de producción conversacional a los que puede y debe acceder el niño, como escenarios con discursos reales, espontáneos, rutinarios o creados, y a través de las cuales puede buscar, aprender y comprender el significado de las palabras, las condiciones de significación de las comunidades de habla, la utilidad de los instrumentos simbólicos, la reciprocidad de los actos sociales y la interpretación e inferencia de las situaciones comunicativas para participar como productor de sentido o usuario de la memoria cultural compartida (Álvarez y Ramírez, 2006).

En estos ambientes, los niños tienen oportunidad de participar según las diferencias particulares y las estrategias conversacionales que le son propias: imitar el sonido escuchado, evitar producir palabras cuyos sonidos iniciales no son capaces de reproducir, arriesgarse a enunciar sonidos que no dominan, producir una palabra cada vez y/o reproducir frases enteras como un todo; repertorio que comienza a superar las 50 palabras hacia los 18 meses, aumentando a partir de entonces de manera sorprendente, llegando a producciones complejas entre los 3-4 años; a los 4 años se logra el ajuste morfo-fonológico (*durmiendo en lugar de dormiendo*), y el descubrimiento de que las palabras representan nociones, eventos, situaciones, relaciones, acciones, clases de objetos, entre otros (Pérez, 2007).

Hacia los 5 o 6 años los niños comienzan el desarrollo meta-fonológico o conocimiento consciente sobre la fonología, que tan directa relación tendrá con la habilidad lectora y escritora. A partir de este momento los niños empiezan a ser conscientes de las diferencias que suponen los cambios en ciertos sonidos (pato/gato), y hacer conscientes de la estructura fonológica de las palabras (sílabas y fones que las componen), etc. Tales habilidades son esenciales para el aprendizaje de la lengua escrita. Por su parte, la conciencia fonológica se ve muy estimulada por todas las actividades realizadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, de tal manera que se puede decir que desarrollo meta-fonológico y aprendizaje de la lengua escrita se refuerzan mutuamente (Pérez, 2007, pp. 232-233).

En consecuencia, la comprensión del lenguaje verbal les permite a los niños participar como hablantes según las características de los entornos cercanos donde reproducen, asumen, aprenden y mejoran el uso de las reglas lingüísticas establecidas -aún sin conocerlas en su totalidad-; porque ingresar al mundo conversacional les exige preguntar, responder, hacer peticiones, reiterar información, relatar vivencias o expresar sentimientos hasta lograr coherencias en la narración *de acciones o sensaciones*, las cuales pueden incluso, razonar de manera explicativa; situaciones acompañadas por lo general de la comunicación gestual y facial (comunicación no verbal) para otorgar nuevos sentidos o acentuarlos.

El proceso de reestructuración de los usos de la lengua se debe a la interacción oral, tanto en el desarrollo filogenético del lenguaje escrito como en el desarrollo del individuo en una sociedad alfabetizada. Así pues, el origen de la lengua escrita es social, surge de los intercambios comunicativos con los demás (Camps, 1997, p. 25).

Se confirma que los entornos de participación a los que accede el niño en los ambientes familiar, comunitario, social y educativo, fortalecen no solo la apropiación del lenguaje y la comunicación, sino además la apropiación cultural, la intuición sobre los valores, las habilidades interpersonales, las creencias del mundo social o las maneras de relacionarse consigo mismo y los demás. Procesos que comienzan a manifestarse a los 3-4 años, por ejemplo, en la anticipación de emociones sobre los demás, la asociación causa-efecto o propósito-resultado, las interacciones o la imitación de roles, cuyos personajes exteriorizan alegría, tristeza, enfado, miedo o esperanza; interpretaciones observadas a través de juegos simbólicos y ficcionarios; avanzando en la capacidad para imaginar y simular a los demás y a sí mismos a partir de los 4 años (Palacios, Del Mar y Padilla, 2007). Aprendizajes en beneficio de la expresión intersubjetiva que sienta las bases del desarrollo social y comunicativo, la creación de símbolos personales (Rodrigo, 2007), la capacidad para intuir los estados mentales de los demás (percepciones, deseos, creencias, pensamientos, intenciones) diferenciándolos de los propios, según la particularidad de cada situación, ya logrado a los 5 años.

De igual forma, los espacios compartidos y la interacción entre los niños de 3-4 años contribuyen en la construcción nocional de la amistad; la cual se reconoce desde el aquí, el ahora, la aproximación física, lo inmediato, sin noción temporal o acumulación procesual de acciones. Por su parte, las conversaciones se caracterizan por verbalizaciones individuales y simultáneas donde cada niño habla en voz alta sobre sus acciones, en el juego libre, sin atención sostenida respecto de la verbalización de quienes lo acompañan en entornos de socialización. Experiencia que se modifica entre los 4-5 años cuando aparece el juego como tal, juegos de socialización y juegos con reglas simples; beneficiando el establecimiento de la amistad desde la noción de ayuda mutua, diversión y/o atributos físicos de belleza o fuerza; listado que determina la importancia de los amigos, quienes sin saberlo, se constituyen en mediadores del desarrollo de las habilidades sociales (Cotrina, 2015). Se logra además, la interlocución con los contemporáneos, la adaptación a las estrategias de comunicación particulares o en función del otro (edad y género), la construcción del sentido y el significado compartido, y el respeto de las conductas comunicativas (verbal y no verbal) coherentes con la interacción social en la cual se participa (Moreno, 2007).

En forma paralela, los niños manifiestan el realismo moral (Piaget, 1932/1974), conforme al desarrollo moral pre-convencional (Kohlberg, 1984/1992). Desarrollos y aprendizajes diferenciados por el comportamiento heterónomo, la valoración de los actos buenos o malos siempre acompañados de consecuencias y juicios ético-morales, que, si bien están determinados por lo externo, se avalan por voluntad. “Un niño nace preparado

para desarrollar intuiciones morales alrededor de tres categorías éticas: ética de la autonomía (protección), ética de la comunidad (familia, nación y colectividad, legalidad, modestia, autocontrol), y la ética de la divinidad (espiritualidad, piedad y pureza)” (Shweder, 1997, como se citó en Quiroga, 2013, p. 184).

Posturas, actitudes y afirmaciones enmarcadas en las motivaciones, deseos y preferencias personales, pero mediadas por los adultos significativos, quienes, en el lugar de la autoridad, direccionan y reiteran la concepción de la norma, el tipo de comportamiento, los valores, los deberes y los derechos.

Normas morales que varían en función a la cultura, la clase social y el periodo histórico, (...) aprendizaje que sucede en la infancia a partir del contexto. El aprendizaje social explica la diferencia moral entre individuos procedentes de distintas culturas, épocas o sociedades (Quiroga, 2013, p. 183).

En lo relativo al desarrollo intelectual y los procesos cognitivos, los niños de 3 a 5 años tienen la facilidad de conquistar la codificación, la transformación y la organización de los diferentes tipos de información, en dependencia con el control y adaptación de la atención, la selección perceptiva, el conocimiento del mundo cercano, la demostración de su memoria, razonamiento e inteligencia verbal e intuitiva (Rodrigo, 2007).

Siendo así, la formación de los símbolos mentales que representan objetos, personas o sucesos ausentes, les otorgan potestad para anticipar, planear, buscar y resolver problemas hasta alcanzar el *éxito* pretendido; y tal como se ha expresado en las líneas anteriores, establecer comunicación utilizando de manera pre-operacional los signos, símbolos, imágenes y nociones como repertorio de conocimientos categoriales o taxonómicos: “la categorización de la realidad es una capacidad básica que permite al niño asociar conjuntos de cosas aparentemente dispares mediante relaciones de similitud o equivalencia, formando así sistemas clasificatorios” (Rodrigo, 2007, p. 216). Conocimiento que partiendo de categorías básicas o globales (silla, caballo, árbol, cama, coche, etc.), permite la comprensión de categorías supra-ordinadas como mueble, donde se observa la relación directa entre dominio lingüístico y conocimiento temático.

La construcción y estructuración de la acción lógica del niño se encuentran en dependencia directa y similar a los demás procesos, con la interacción en el medio, la experiencia con los objetos (propiedades físicas, relaciones de transformación, manipulación y representación), y la información significativa previamente construida al manipularlos. Lógica que se manifiesta en un pensamiento cuya verificación sobre la transformación está ausente, porque valora la situación desde la creencia empírica personal, inmediata o ligada a la percepción, la apariencia o las propiedades externas de los objetos; reiterando en la falta de reconocimiento de la relación entre los estados iniciales y finales de un proceso, en términos de estado/transformaciones, el establecimiento de conexiones asociativas inmediatas entre las cosas, al razonar de lo particular a lo particular (razonamiento transductor-no lógico); y la irrelevancia del orden entre la organización secuencial de los objetos.

De manera complementaria, las afirmaciones infantiles develan un pensamiento referido con el animismo, basado en la creencia de que los objetos están dotados de vida, intenciones, deseos, sentimientos e ideas; el fenomenismo o establecimiento de un lazo causal entre fenómenos próximos (pensar en dormir para que llegue la noche); el finalismo o pensar en una causa para todo; y el artificialismo pensar que las cosas han sido construidas por el hombre o un ser más supremo; mientras que en las interacciones con los demás se razona focalizando un solo aspecto de la situación o punto de vista propio, y obviando otras posibilidades y/o puntos de vista (característica del pensamiento denominado centración) (Bermejo, 1998; Piaget, 1947/1983; Rodrigo, 2007).

La descripción sobre los aprendizajes y desarrollos de la población infantil reafirma la concepción de la educabilidad en interdependencia con las prácticas pedagógicas, formativas y educativas, garantía de participación o desempeño real de los niños en los diferentes ámbitos y entornos para asumir roles, conductas y habilidades sociales, movilizar aprendizajes, estilos y saberes particulares; por ende, la prioridad de fundamentar las prácticas pedagógicas en contexto, las condiciones, los alcances, los recursos, los apoyos, las estrategias, los instrumentos, las herramientas y los límites de las mismas, como acciones reales, culturales e intersubjetivas capaces de producir desarrollo y mejorar las capacidades de funcionamiento de los niños, “habida cuenta de las características singulares de los sujetos” (Baquero, 2006, p. 43).

Prácticas pedagógicas para movilizar aprendizajes

La perspectiva educativa-pedagógica del aprendizaje tiene como meta ofrecer oportunidades de aprendizaje equitativas que permitirán a los niños aprender, desarrollar capacidades según la expresión de su funcionamiento individual, continuar aprendiendo y utilizando lo que saben para vivir, y convivir con los demás, el entorno natural y social del que forman parte (Coll y Martín, 2003). Postura que exige a los maestros y/o adultos significativos comprender las implicaciones de un modelo multidimensional del funcionamiento humano, defender la capacidad, el potencial de aprendizaje, la posibilidad de modificar la estructura de la inteligencia y los comportamientos infantiles, bajo la concepción y credibilidad en cada niño como un ser humano integral, en disposición para aprender, independiente de sus particularidades (Martínez, 1994; Verdugo y Schallock, 2010).

La mediación es, ante todo, un proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención (...) que selecciona, enfoca, retroalimenta las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje; pero, además, la mediación es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y la experiencia mediada por la que se transmiten las culturas (Feuerstein, 1980, p. 11, como se citó en Martínez, 1994, p. 26).

Prospectiva mediada por la interacción y el intercambio con los maestros y otros adultos significativos, las situaciones, los eventos del entorno local, socio-cultural o típicos de los iguales en edad y ambiente, las herramientas, los signos, las tareas y los roles de desempeño cotidiano; elementos heterogéneos y múltiples que en conjunto, aportan en la potenciación, la promoción, la compensación o mejoramiento de las capacidades, según la diversidad funcional de la población infantil. Criterio que valida y retoma el modelo social de la discapacidad, la concepción de diversidad funcional y el enfoque de la educación inclusiva como derecho, que desafía la verdadera noción de normalidad en la educación –y en la sociedad- sosteniendo que la normalidad es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia. “Se comprende que ningún niño o niña no debe ser forzado a adaptarse a la educación, sino lo contrario: la educación debe ser adaptada para hacer frente a las necesidades y buscar el mejor interés de cada niño y niña” (Palacios, 2008, pp. 381-382).

Las intenciones de aprendizaje redundarían alrededor de la movilización de procesos multidimensionales: la imagen de sí mismo, el fortalecimiento de la seguridad emocional, la autonomía afectiva, social e intelectual, el respeto por los sentimientos, la identidad, los derechos particulares y grupales (adultos o contemporáneos), la regulación y control de la conducta, la participación en roles y tareas distintas acorde al entorno; el descubrimiento de las cosas por sí mismo, la expresión de opiniones con convicción, el interés o la ambición por saber cómo hacer las cosas, la independencia, curiosidad e iniciativa por preguntar sobre todo aquello que le rodea y la necesidad constante de aprobación e inclusión en la dinámica familiar, social, cultural.

Aprendizajes que como acontecimientos toman sentido para el niño desde la participación, experiencia e interpretación en situaciones reiteradas, mediadas por los contextos inmediatos y temporales (familia, barrio, escuela), que interdependientes influyen de manera bidireccional en el proceso de desarrollo y aprendizaje; igual que los instrumentos que median las interacciones y/o acciones con el entorno cercano, llámese lenguaje, símbolo o herramientas culturales en general (Bronferbrenner, & Morris, 1998; Vygotsky, 1934/1993).

Cambios y formas de modificación, comunicación, comprensión y participación, que responden al funcionamiento, la disposición y la voluntad de la población infantil por aprender en forma particular, resultados observados a mediano y largo plazo. Metas diversificadas que conforme las capacidades, los estilos y ritmos de aprendizaje, se enlazan con líneas de acción educativa, experiencias significativas y plurales que desde la mediación intencionada, recíproca y con sentido, convoquen la adaptación a nuevas situaciones, al cambio, la búsqueda de la novedad o lo posible; reincidiendo en el ofrecimiento de oportunidades equitativas de aprendizaje.

Se prioriza entonces el lugar y la caracterización de los discursos y las prácticas pedagógicas como eventos estructurados o contextualizados para que los niños exploren, manipulen, observen, reinventen, recrean, transformen, imiten, representen el mundo, consoliden su relación con los objetos, las cosas, las personas, y comprendan el conocimiento como algo mutable, inestable y producto cultural.

A partir de ahí, los discursos y *prácticas orientadas por los maestros* se proyectan en referencia a la posición de autoridad horizontal, respeto mutuo, afecto y confianza; interacciones reconocidas por la habilidad del maestro para promover actividades que inviten a los niños al afianzamiento de la imagen de sí mismos, al aprendizaje continuo, la participación, el intercambio, la originalidad y la responsabilidad -sin caer en el activismo o las situaciones de temor o inseguridad-, al sostenimiento de la voluntad frente a qué aprender, para qué aprenderlo y cómo aprenderlo; la disposición para preguntar, manipular objetos, y la espontaneidad para planear y/o encontrar alternativas a problemas globales e interdisciplinarios hallados en la ejecución de las diversas actividades. Indicadores que reclaman prácticas pedagógicas desde las cuales se logre articular el interés natural de los niños por aprender y, los conocimientos preestablecidos culturalmente para tal fin; al respecto, se proponen la conversación y la pregunta como constantes mediadoras, lideradas por el adulto en las actividades espontáneas en las que tenga oportunidad de participar y en las prácticas pedagógicas preestablecidas, tales como el juego, el taller, los centros de interés y el proyecto de aula.

Se elige la conversación como la acción comunicativa que utilizada de manera sistemática, permite trascender de la pregunta por la pregunta y la respuesta por la respuesta, para instalar el niño en el lugar de interlocutor con voz y opinión convincente y responsable; emisor o receptor en un diálogo que lo habilita para comunicar, organizar, intercambiar, relatar o inventar experiencias, significados y/o nuevos saberes. Porque es el lenguaje el que configura la construcción de significados a través de múltiples códigos y formas de simbolizar, resultado de procesos de comunicación verbal, escrita y no verbal, donde la palabra como instrumento básico del lenguaje vehiculiza la comprensión del símbolo, su contenido y abstracción reflexiva no observable; proceso bidireccional y recíproco que el maestro debe ajustar a situaciones reales de comunicación y con estrategias oportunas a cada contexto y audiencia (niños), encaminadas al enriquecimiento permanente del lenguaje, la nominación de las cosas o los objetos desde su utilidad, y la comprensión pragmática del lenguaje en coherencia con las variables exigidas por cada circunstancia.

En este espacio dialógico, la pregunta se constituye en el eje central para indagar y/o proponer verbalizaciones al niño para que sin interrupciones pueda expresar sus ideas sobre las formas de hacer y sentir; y admitir su reiteración verbal, error o equivocación como oportunidad para descubrir sentidos y significados, aprender a aprender, responder con sus acciones en función del tipo de conocimiento implicado, reflexionar en busca de coherencias y estructurar el “todo perceptual-sensorial”. La mediación educativa resulta especialmente delicada en esta fase, pues está en juego la auto-organización mental del alumno, esa habilidad para conversar con uno mismo acerca de su propio proceso al aprender y observar, investigar, analizar, formular, revisar, juzgar, decidir y actuar a partir de tales encuentros (Martínez, 1994, p. 20).

De ahí que la intención comunicativa por parte de los maestros: comunicación no verbal, escrita, gráfica o verbal en conjugación con diversas acciones, debe expresar precisión y claridad, dado que, bajo el rol de adultos significativos, lo que dicen y hacen se constituye siempre en un mensaje observado, percibido, interpretado e interiorizado por los infantes.

Así mismo, en la mediación comunicativa se hace determinante el conocimiento que el maestro tenga sobre el desarrollo efectivo del niño, por constituirse en el elemento a partir del cual anticipar y detectar señales de comunicación, ofrecer tiempos prolongados y oportunos para la continuidad de los turnos conversacionales, utilizar mecanismos de apoyo y corrección en el uso de las palabras incorrectas, interrogar de nuevo para ampliar la información cuando no sea suficiente, solicitar la verbalización de los estados de ánimo o la narración sobre las acciones cuando sea necesario, entre otros. Así, el maestro sabe cuándo y cómo sugerir el diálogo: actividades espontáneas, juego libre, actividad lúdica, manipulación y transformación de los objetos o exploración natural del entorno inmediato.

Se consolida a partir de lo expuesto “la actividad individual infantil” como un pretexto que el maestro puede aprovechar para conversar, solicitar interlocución voluntaria e información veraz sobre los conocimientos previos, los intereses de aprendizaje, la descripción y narración sobre la acción, la reflexión sobre la transformación de los objetos (en caso de que exista), y la convocatoria para iniciar nuevas experiencias, manipulaciones o transformaciones, independiente del resultado. Interacción conversacional regulada desde el tono afectivo, procurando mantener la meta de logro, el alcance de intereses o deseos, la independencia, la curiosidad, la seguridad emocional, y el sentimiento de capacidad, para planear, predecir o resolver las situaciones por sí mismo. Como valor agregado, las actividades mediadas por la conversación, favorecen, además, la construcción gradual del espacio, el tiempo, la comprensión sobre las reacciones de semejanza, diferencia o equivalencia entre los objetos (las cuales no se descubren por sí solas), y las nociones lógico-matemáticas.

De manera complementaria se hallan las actividades grupales o las interacciones de los niños entre sí: juegos grupales, intercambio de opiniones sobre lo que les interesa, cooperación en la ejecución de tareas y esfuerzo conjunto por resolver una dificultad o un problema en el juego; prácticas que, igual que las enunciadas en el párrafo precedente, constituyen una oportunidad para promover actitudes y comportamientos de convivencia, respeto, cooperación; coordinación de acuerdos en discusiones o enfrentamientos por deseos, puntos de vista opuestos o procedimientos no siempre coincidentes; fortalecimiento de habilidades interpersonales, concepciones sobre valores sociales, capacidad de interacción con los pares, sean o no portadores de la misma cultura, y creación de relaciones positivas.

El énfasis del maestro estaría en contribuir al enriquecimiento del lenguaje, la comunicación, las habilidades sociales, los componentes emocionales, la comprensión de la ética y la actuación moral; en especial, ante situaciones de incompreensión sobre la norma o las acciones de convivencia, para lo cual volvería al diálogo

sobre el qué de la situación, *más que sobre el quién* (reflexión de la acción ética en contexto, y la construcción colegida de la sanción recíproca), enfatizando en el establecimiento de la relación lógica o natural con el acto sancionado (Kammi y De Vries, 1983).

Estos aprendizajes son reafirmados a partir de prácticas pedagógicas estructuradas tales como los dilemas y los conflictos ético-morales; oportunos para enriquecer la selección de actuaciones, la toma de decisiones, la actitud para ponerse en el lugar del otro, la disposición para conversar sobre la acción, el ser, la situación y el deber ser; el hallazgo de soluciones conjuntas, bajo principios legibles de comunicación, solidaridad, democracia o justicia; la construcción de la noción de conocimiento social y el sistema moral de convicciones, la interacción con los demás desde el sistema socio-cultural particular; y la imitación, reconocimiento, valoración y aprendizaje de *hábitos, valores, costumbres y normas*.

La mediación del maestro reitera en el favorecimiento de las soluciones allegadas entre los mismos niños, como alternativas socialmente aceptadas, sinceras, voluntarias y responsables; y la comprensión sobre la existencia de otros mundos y situaciones semejantes a la propia, con puntos de vista o acciones diferentes (proceso esencial para la descentración intelectual y socio-afectiva), la aceptación de las diferencias individuales y el hábito de trabajar por los mismos objetivos o alcances, de manera conjunta.

La cooperación entre los mismos niños tiene tanta importancia como la acción del adulto. Desde el punto de vista intelectual, es tal cooperación la que resulta más aportante para favorecer el intercambio efectivo del pensamiento y de la discusión, es decir, todas las formas de conducta capaz de desarrollar la actitud crítica, la objetividad y la reflexión razonadora (Piaget, 1935, p. 263, como se citó en Kammi y De Vries, 1983, p. 47).

De otra parte, se expone el juego como un conjunto de actividades en las que el niño participa por iniciativa propia, voluntad, deseo y placer por la actividad en sí misma; convirtiéndose en uno de los escenarios más adecuados para involucrar objetos, juguetes y jugadores sin discriminación alguna, y con ellos, construir competencia social y/o conocimiento, representar, simular o simbolizar (Piaget, 1937/1965).

Típico del juego el hecho de estar regido por una evidente motivación intrínseca (nadie mejor que el propio sujeto, sabe sí lo que está haciendo es jugando o, por ejemplo, trabajando), es espontáneo y voluntario, es una actividad que produce placer y en la que hay un predominio de los medios sobre los fines, de manera que jugar se convierte en una meta en sí misma en la que el niño o la niña experimentan con conductas complejas sin la presión de tener que alcanzar un objetivo (Moreno, 2007, p. 312).

Como actividad rectora de aprendizaje, el juego permite al niño utilizar diversos códigos para simbolizar, narrar, conversar o ilustrar la vivencia cotidiana; expresar los deseos irrealizables y las necesidades postergadas en el mundo imaginado; manifestar ideas re-significando las cosas o las situaciones reales y concretas, separándolas de su función real; las cuales a su vez, puede invertir o cambiar, en tanto logra imaginar un

caballo, definir su acción, reemplazarlo con otra cosa o al contrario, considerar que cualquier elemento no puede ser un caballo (permitiendo que las cosas pierden su fuerza determinante, porque la observación sobre los objetos no estipula su visión, ni su actuación *sobre el elemento en mención*); y por último, regular la acción, que en colaboración con el pensamiento y la imaginación, contribuyen a la aparición de las reglas, desde las cuales se hace coincidir la situación lúdica con la realidad, o convertir la vida real, en una regla de conducta en el juego (Vygostky, 1978/1996).

En consecuencia, el juego es el trampolín para que el niño opere con el significado de las cosas al separar ingenuamente el significado del objeto, definir desde lo funcional conceptos y objetos sin tener conciencia de ello (siguiendo la ley del menor esfuerzo, para hacer lo deseado); y al mismo tiempo, someterse a reglas, renunciando a la acción impulsiva, dando lugar al pensamiento abstracto y a la consecución de deseos mientras se piensa y actúa, mezclando la acción interna y la externa, con la imaginación, la interpretación y la voluntad (Vygostky, 1978/1996).

Los beneficios incalculables del juego deberían reconsiderarse como una práctica pedagógica permanente, para que, trascendiendo el placer, el descanso, el gozo, la falta de obligación, la autoexpresión, el impulso propio, la tendencia a explorar, el proceso de socialización, la acción auto-elegida y auto-desarrollada; pueda convertirse en vehículo de construcción de sentidos y conocimientos, expansión de lo simbólico, enriquecimiento del lenguaje y habilidades del pensamiento (memoria, asociación, razonamiento, evocación, concentración, atención, entre otras), fortalecimiento de la personalidad, la estabilidad emocional, las habilidades sociales, el conocimiento físico, la estructuración del espacio y el desarrollo físico (coordinación, agilidad, equilibrio, resistencia), la búsqueda de acuerdos sociales, el desarrollo de la voluntad y la capacidad de llevar a cabo elecciones con independencia o autonomía moral-ética.

En este orden de ideas, el maestro debe validar las actividades de los juegos independiente de su sentido: los juegos libres como realización de cualquier cosa por gusto; los juegos simbólicos como medio para recrear e inventar símbolos, deformar la realidad, simbolizar nuevas ideas o utilizarse a sí mismos como símbolos; los juegos de roles, para demostrar la expresión corporal, el razonamiento espacial, las habilidades sociales o cognitivas y la ampliación del mundo social; los juegos con reglas para ejercitar la competencia, la cooperación y la toma de decisiones en contextos conflictivos; los juegos cognoscitivos responsables de influir en la estructura mental, la comprensión de saberes y la comunicación de sentimientos o emociones; los juegos motrices o ejercicios físicos con o sin instrumentos orientados a desarrollar las cualidades perceptivo-motoras; y los juegos sociales, promotores de la participación, la formación de hábitos y el desempeño de papeles, roles y funciones socio-culturales.

Siguiendo la intención natural del niño para explorar y construir, se explica el taller como otra práctica pedagógica encaminada a un proceso de producción, transformación de materiales o construcción de significados; lugar donde se hace, construye o repara “algo” en colaboración, cooperación y apoyo de los participantes, dependiendo de su nivel de destreza o conocimiento con el objeto, la herramienta o la situación que se desea transformar, reconstruir o diseñar; por tanto, el propósito es producir ideas, objetos o materiales, como en el caso de pintores, escultores, escritores, zapateros, panaderos, entre otros (Maya, 1996).

Por sus características, el taller puede consolidar la intención pedagógica en tanto propicie la reflexión individual y colegiada después de la acción, como criterio para la formación, el desarrollo y el perfeccionamiento de capacidades, hábitos, destrezas y habilidades en la población infantil; la participación de los niños en distintos roles para aportar en la construcción, transformación, manipulación, interpretación y comprensión del objeto, situación, noción o herramienta en referencia; y la responsabilidad en el hallazgo de soluciones, la comunicación sobre lo encontrado, los pasos ejecutados, las transformaciones logradas. El resultado sería una construcción compartida, regulada, modelada y orientada por el maestro, quien atento a las acciones individuales y grupales, deberá reiterar sobre el aprender a aprender, ser, hacer, pensar y convivir (Ander-Egg, 1999; Maya, 1996); y la reestructuración del conocimiento empírico, social, cotidiano y nocional con el conocimiento conceptual-científico; las habilidades de pensamiento perceptual-concreto; la expectativa de logro, la voluntad y el sentimiento de co-construcción conjunta y responsabilidad compartida.

De nuevo, se instala la pregunta situada y orientada por el maestro como la ruta propicia para la reflexión individual o grupal sobre qué se hace, cómo se hace, por qué se hace y para qué se hace, y/o el establecimiento de relaciones explícitas entre experiencias, conocimientos nuevos y conocimientos previos. De manera alterna, el taller demanda el desempeño del maestro desde el modelamiento, la ejemplificación, la demostración y la reorientación de acciones, conforme las dudas, la participación real, la comprensión de las instrucciones, la responsabilidad del equipo, los avances, el logro en las tareas, la construcción y aceptación de normas, la administración del tiempo, la distribución de los materiales, el cuidado de las herramientas, los lugares de trabajo, entre otros. Procedimiento que sugiere la transversalidad de la evaluación como un proceso integrado al aprendizaje, constante, formativo, reconstructivo y auto-reflexivo (Ander-Egg, 1999).

Otra práctica pedagógica que conserva y promueve el interés del niño por explorar, aprender y desarrollar sus capacidades en forma natural, son los centros de interés (fundamentados por Decroly, 1927, como se citó en Castro, 1971) como un sistema de principios que enfatiza en el mantenimiento de la vida y la orientación al niño para que alcance el desarrollo integral; en consonancia con las necesidades e intereses por aprender, aprovechando para ello, el conocimiento que tiene de sí mismo, el conocimiento del medio natural al que pertenece (familia, entorno, mundo), y las características mentales propias del ciclo vital: percepción global del conocimiento, asociación, reconocimiento del mundo desde el contacto directo y la observación, y las maneras de comunicarse, mediadas por el gráfico, el dibujo y la expresión concreta.

Así, los centros de interés se estructuran como lugares o espacios organizados por rincones o ambientes de aprendizaje global, líneas temáticas diferenciadas o tópicos de profundización particular (en el centro de interés referido con animales, por ejemplo, cada rincón respondería a un subgrupo de animales según la clasificación de las ciencias naturales y biológicas); con herramientas, materiales y experiencias que faciliten el establecimiento de relaciones entre los objetos, las situaciones y las nociones que les son propias; proceso mediado por la observación, la percepción, la asociación, la comparación, la ordenación, la seriación, la generalización, la comprensión de la relación tiempo y espacio y la expresión continua de lo aprendido desde la percepción concreta y/o abstracta (Del Pozo, 2007).

Los centros de interés admiten, por tanto, colecciones de objetos a manera de museos, hemerotecas, ludotecas o laboratorios llenos de vida, referidos con el medio ambiente, las ciencias naturales y sociales, la lógica, la informática, entre otros; donde además, se pueden usar medios sensorio-perceptuales, auditivos, kinestésicos y audiovisuales; todo en favor del aprendizaje, el desarrollo de competencias, la utilización de la lógica básica (tamaño, forma, cantidad, longitud) y compleja (clasificar, agrupar, seriar) o los conceptos relacionados con las características de las situaciones, los eventos y los objetos; la comprensión e interpretación del lenguaje escrito, numérico, musical; la coordinación de acciones para realizar tareas sencillas, múltiples, integradas o secuenciales según corresponda; en general, aprendizajes en situaciones reales y con posibilidades de transferencia.

Por último, se retoma el proyecto de aula, derivado del método por proyectos de aula, el cual se lidera desde propósitos reales de aprendizaje, actividades colectivas de comprobación, que partiendo del interés compartido o las preguntas de indagación de los niños, se desarrolla siguiendo la lógica de las ciencias exactas a propósito de formular las hipótesis, ejecutar las actividades y las experiencias necesarias para indagar, demostrar, transformar, verificar, solucionar el problema en un ambiente natural, elaborar y socializar resultados, conclusiones y discusiones. Metodológicamente es oportuno para las prácticas pedagógicas con la población infantil porque se ajusta al interés de quienes desean aprender, actuar, transformar y acercarse a un objeto de conocimiento en particular.

El proyecto de aula, por tanto, es un método de indagación que enfatiza en la comprobación de teorías, hipótesis o supuestos a través de las diferentes formas de experimentación sobre el mundo (análogas a la de las ciencias empíricas), ofreciendo ocasiones sistemáticas para resolver problemas de relevancia social, científica o filosófica, y construir explicaciones, anticipar consecuencias, ensayar ideas, desarrollar soluciones prácticas (independiente del fracaso o el éxito), y reflexionar sobre tales vivencias, en procura de hallar conclusiones nocionales, procedimentales o actitudinales. Secuencia de acciones coherentes y ordenadas, “en las cuales un paso prepara la necesidad del siguiente, y en la que cada uno de ellos, se añade a lo que se ha hecho y le trasciende de un modo acumulativo” (Starico De Accomo, 1996, p. 53).

El proyecto de aula es así, una práctica pedagógica flexible, ordenada y planificada que pretende desde distintas fases y múltiples oportunidades, asumir en serio los problemas y las preguntas que sugieren los niños, como excusa de la formación, la enseñanza y el aprendizaje, para hallar respuestas y procedimientos que expliquen y expliciten el qué, el cómo, el cuándo, el por qué, el para qué, el dónde, de cuál forma y en cuánto tiempo se transforman los objetos o los procesos, el cómo participar en la construcción de respuestas o soluciones, qué hacer con lo aprendido, cómo demostrarlo, compartirlo y utilizarlo en la vida real, y cuáles con las diferencias entre lo que ya se sabía o conocía y lo nuevo o encontrado a través del proyecto.

Los aprendizajes estarían relacionados con la construcción de nociones, procesos y actitudes inmersos en las problemáticas del mundo real, el conocimiento científico y social (interdisciplinario y global), y las habilidades de pensamiento, en procura reiterada de beneficiar la formulación y manipulación de ideas, conceptos, imágenes; aplicar principios matemáticos para resolver problemas simples, describirlos con palabras y/o exponer resultados; encontrar soluciones o alternativas de viabilidad a problemas de interés personal o grupal; tomar decisiones y comprender la implicación de su elección; poner en práctica, aplicar o comunicar lo aprendido; demostrar la memoria comprensiva y nominal sobre los contenidos de las palabras y el enriquecimiento del lenguaje, desde la relación conocimiento temático y categorial o verbalización de relaciones espaciales, causales y hasta motivacionales. “La enseñanza de la representación no consiste en presentar una larga lista para aprenderla, sino en el desarrollo de la capacidad de representar el conocimiento ya construido a nivel práctico” (Kammi y De Vries, 1985, p. 76).

Se deduce que las nociones, representaciones y proposiciones aprendidas por los niños a través de las prácticas pedagógicas, están predeterminadas por contenidos organizados, jerarquizados, secuenciales, contextualizados, realistas, concatenados y coherentes; cuya función esencial es la reinterpretación de las acciones intuitivas, las experiencias y los significados de la vida o la realidad social, cultural, científica e histórica de la cual los niños forman parte; contenidos que a su vez, hacen las veces de mediadores globales, plurales e interdisciplinarios al ofrecer multiplicidad de perspectivas y modelos de comprensión y, que en la educación inicial, están subordinados al interés, la percepción y la interpretación de la población infantil (Bustos, 2002; Martínez, 1994; Solé, 2003). En lo específico, los contenidos en el *ámbito* mundial se sugieren de conformidad con los dominios de aprendizaje para la población infantil, propuestos en “el enfoque de acceso más aprendizaje” que busca asegurar las oportunidades de aprendizaje equitativo y sus respectivos resultados -lo que todo niño debe aprender-: bienestar físico, social y emocional, cultura y artes, alfabetismo y comunicación, perspectivas de lectura y cognición, conocimientos básicos de aritmética y matemática y ciencia y tecnología (Ver Tabla 1) (UNESCO-UIS/Brookings Institution, 2013).

Tabla 1.

Dominios de aprendizaje

Dominios de aprendizaje	Ejemplos de subdominios
Bienestar físico	Salud física e higiene, alimentos y nutrición y actividad física.
Social y emocional	Valores sociales y comunitarios, valores civiles y salud mental y bienestar.
Cultura y las artes	Arte creativo, conocimiento cultural, identidad propia y comunitaria, conciencia acerca de la diversidad y respeto por ella.
Alfabetismo y comunicación	Desempeño oral y comprensión auditiva, vocabulario, escritura, lectura.
Perspectiva de lectura y cognición	Persistencia y atención, cooperación, resolución de problemas, auto-dirección, pensamiento crítico.
Conocimientos básicos de aritmética y matemática	Conceptos numéricos y operaciones, geometría y patrones, aplicación de matemática, datos y estadísticas.
Ciencia y tecnología	Investigación científica, ciencias de la vida, ciencias físicas, ciencias de la tierra, conciencia acerca de la tecnología digital y su utilización.

Fuente: UNESCO-UIS/Brookings Institution, 2013, Informe 01, p. 5.

Nota: elaboración propia, 2017.

El aprendizaje de representaciones es el de los símbolos y sus significados, o de las relaciones que existen entre los símbolos y lo que representan. El lenguaje, por ejemplo, no consiste en un simple aprendizaje de palabras, sino en llegar a codificar todo el universo de cosas en el que nos desenvolvemos. Cuando hayamos descubierto las características peculiares de cada elemento, podremos darle un nombre, que será el que transmitamos para el aprendizaje (Martínez, 1994, p. 46).

Las prácticas pedagógicas enunciadas comparten la intención de contribuir a la comprensión de la naturaleza del símbolo (icónicos como los dibujos y lo que éstos representan o signos arbitrarios como letras, números, modelos o mapas); finalidad que exige la selección de materiales seguros, variados y coherentes con las propiedades de la naturaleza física o social que representan (como fuente de información secundaria); objetos que como soporte y apoyo de la enseñanza deben usarse, evitando la rutina o limitación de significados para la población infantil, en especial, cuando éstos ya se han logrado, dado que la reiteración de aprendizajes con los mismos materiales, puede generar hábitos que impiden nuevas comprensiones; de igual forma, la sobreexposición de significados y representaciones con objetos sin coherencia a su naturaleza, puede llevar a intuiciones erróneas: “no es buena la idea de utilizar personajes de dibujos animados para representar los números, porque tienen tal peso en sí mismos, que no representan bien los números” (Rodrigo, 2007, p. 203).

El niño se ve inmerso en una realidad existencial que abarca varios planos: un mundo físico de objetos y relaciones entre éstos, un mundo social constituido por esos objetos con mente (Riviére, 1991) que denominados personas, dotadas de intenciones, metas y deseos con las que también se relaciona, y un mundo interior de representaciones, garantizado por la función simbólica (Rodrigo, 2007, p. 202).

Se deduce que los contenidos de aprendizaje se encuentran en relación directa con los ambientes, ayudas, herramientas, instrumentos y materiales didácticos; mientras su uso se establece en correspondencia con el ciclo vital, el pensamiento mágico-nocional y las posibilidades que ofrecen para que el niño actúe con ellos y sobre ellos. Materiales que deben seleccionarse desde criterios de pluralidad, calidad, seguridad y represen-

tación favorable de contenidos de aprendizaje, en beneficio de la observación, la exploración, la manipulación, la transformación, la creación, la construcción de la abstracción simple y la comprensión de las propiedades observables (color, peso, forma, textura... se rompe, se quiebra, se modifica...); y la disposición de los niños para practicar, equivocarse, reproducir; transmitir mensajes no verbales, usar figuras tridimensionales, garabatos, imágenes o líneas para expresar; manifestar su concepción e interpretación de la realidad; y reafirmar su intención comunicativa con producciones motoras, gráficas, escriturales, lingüísticas y relacionales.

En consecuencia, los niños deberían acceder a materiales suficientes, a través de los cuales puedan obtener información multicanal y multi-soporte: a) materiales no estructurados para la enseñanza e inmersos en la vida cotidiana: pinzas de ropa, pinceles, esponjas, etiquetas, embudos, cromos, periódicos, revistas, tarros, semillas secas, juguetes en general; b) materiales estructurados o prediseñados para los fines del aprendizaje, tales como crayolas, imágenes, gráficos, mapas, bloques lógicos (operaciones lógicas elementales), rompecabezas, loterías, ábacos, libros, bloques multibase (sistemas de numeración), geoplano, bingos, entre otros; c) materiales continuos o que puede ser subdivididos en partes más pequeñas, como la plastilina, la arcilla, el agua o el papel; d) materiales discontinuos, como aquellos que se reconfiguran en elementos sueltos y se pueden enumerar: granos, botones, fichas de colores, monedas; y e) materiales informáticos y tecnológicos.

Por último, se aborda la significatividad manifiesta por los niños en el proceso de aprendizaje, la cual sería observada en las expresiones y alcances funcionales, demostrada en actividades simples, diversas y complejas (relaciones o representaciones); situaciones estructuradas en contextos diversos, pero conocidos, para recuperar información, ejecutar, aplicar o utilizar lo aprendido, y generalizar capacidades o dominios de aprendizajes, proceso equivalente a la evaluación o valoración de aprendizajes en las prácticas pedagógicas (Coll y Martín, 2003).

En coherencia, la actitud del maestro en la evaluación tendría un carácter práctico, de observación y registro de la información sobre las actuaciones de la población infantil, mientras la concepción de aprendizaje estaría enmarcada en el proceso integral y multidimensional de tales actuaciones, en contexto: qué hacen, cómo lo hacen, para qué manipulan los objetos, con quién lo comparten, qué dicen, qué representan con sus acciones, entre otras; donde cada respuesta constituye un indicador de aprendizaje que valida los alcances o las necesidades infantiles frente al aprendizaje pedagógico; y/o un resultado a partir del cual el maestro debe redefinir la planeación y ejecución de las prácticas pedagógicas.

Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo sobre la marcha de la propia actuación, en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos (Onrubia, 2006, p. 112).

En las manos de un niño, el lápiz adquiere la voluntad de producir los más hermosos garabatos, monigotes, personajes y monstruos jamás vistos. La poderosa inventiva infantil le imprime singular fuerza a la línea, al trazo y la mancha. El experimento, el ensayo, el atrevimiento, la búsqueda, el juego, el deseo de encontrar, no le permiten al niño desmayar en su firme voluntad de ennegrecer la hoja, de dejar su huella y, sin muchos apuros, es capaz de abandonar su dibujo y continuar con otro juego. Efectivamente, el dibujo es una de las formas lúdicas de relación con su entorno. El niño juega a la línea, la disfruta y teje con ella, la más hermosa estructura, y refleja en ella también su propia ruta hacia la madurez (Mujica, 2012, p. 150).

En términos de evaluación de dominios de aprendizaje, las prácticas pedagógicas deberían acudir, además, al lenguaje verbal y no verbal (sistemas simbólicos), utilizado por los niños en forma natural para comunicar significados, representar la realidad y expresar ideas, pensamientos, nociones, necesidades, sensibilidades, talentos y hábitos; comunicación en la que incorporan la percepción unificada del propio cuerpo, las habilidades motoras, la orientación espacial, el sentido del ritmo, la representación del paso del tiempo, la fantasía y la imaginación, el enriquecimiento de la memoria comprensiva, los saberes sociales y culturales, la disposición para probarlo todo y hallar alternativas, la reafirmación del yo, la demostración de las capacidades multidimensionales (cognitiva, comunicativa, estética, ética, corporal, social, afectiva); y la expresión de libertad, espontaneidad y auto-expresión.

En el período que va de los dos a los siete años el niño llega a conocer, y empieza a dominar, los diversos símbolos presentes en su cultura. Ahora, además de conocer el mundo directamente, puede captar y comunicar su conocimiento sobre cosas y personas a través de muchas formas simbólicas, en especial de las lingüísticas. A esta edad, virtualmente todos los niños dominan sin dificultades los lenguajes de su medio (Gardner, 1993, p. 108).

Se reiteran por ende, los sistemas simbólicos como medio de comunicación que posibilita a cada niño demostrar su aprendizaje en referencia con los objetos y nociones comprendidos; utilizando para ello la expresión corporal, el movimiento rítmico-espacial, los sistemas gestuales, numéricos, musicales, corporales, interpersonales, intrapersonales, sociales o naturales; desde la recursividad propia ofrecida por el dibujo, el relato, la imitación, el baile, el juego teatral, la pintura, la escultura, el hallazgo de sonidos, la realización de secuencias, la resemantización de los objetos. Evidencias que manifiestan relaciones, observaciones y percepciones sobre lo que existe, sentimientos y emociones sobre lo aprendido, gusto por la comunicación desde diversos sistemas simbólicos, y capacidad para elaborar o producir expresiones con connotaciones artísticas, estéticas, cognitivas y originales, como testimonio del talento, la habilidad o la necesidad particular.

Ahora bien, las expresiones propias de los sistemas simbólicos facilitan la comunicación de aprendizajes, la construcción significativa de múltiples códigos y formas de simbolizar, sin restar importancia al lenguaje convencional y a los usos sociales en situaciones reales de comunicación (hablar, escribir, leer y escuchar) como herramienta privilegiada de comunicación a partir de la cual integrar conocimientos, significados, representacio-

nes y pensamientos (Pedraza, 2013; Solé, 2003). En síntesis, la evaluación de los aprendizajes en la infancia busca ofrecer variedad de métodos, herramientas y formas de representación y expresión para determinar aprendizajes, conocimientos, habilidades y en coherencia reorganizar la mediación pedagógica-educativa, según corresponda a las particularidades individuales (CAST, 2011/2013).

Para finalizar, se reitera que las prácticas pedagógicas enunciadas son mediadas, organizadas y ejecutadas desde actividades variadas, planeadas, secuenciales, jerárquicas, sistemáticas, individuales y grupales, que aprovecharían siempre la acción espontánea y repetitiva de los niños, la intuición, la motivación, la curiosidad y el interés para observar, explorar, comparar, jugar, indagar, escuchar, conversar, comunicar, hacer preguntas globales e interdisciplinarias, resolver problemas, construir y volver a comenzar desde su capacidad de sorprenderse e interesarse por el conocimiento.

En conclusión, los aprendizajes de la población infantil desde la visión pedagógica se visibilizarían en la disposición de cada niño para aprender, reflexionar sobre la acción, encontrar relaciones y/o utilidades entre conocimiento previo, conocimiento cotidiano situado y conocimiento científico o social contextualizado; comparar e interpretar entre sí las cosas, los objetos, las situaciones y las relaciones para hallar similitudes, diferencias o equivalencias; respondiendo a la potenciación de las capacidades según las dimensiones del desarrollo, la diversidad funcional, la disposición y la seguridad para continuar aprendiendo y construyendo; en un entorno reconocido por la calidad de las interacciones socio-afectivas, la responsabilidad, el compromiso y la autonomía compartida entre maestro y niños.

Referencias

- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Río de la Plata.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo2mail.pdf>.
- Bermejo, V. (Ed.). (1998). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, R. (Coord.). (2007). El salto desde la igualdad en el acceso, a la igualdad en la calidad de los aprendizajes. En R. Blanco (Coord.), *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos* (pp. 25-48). Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental

del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Organización de las naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (Unesco), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York: John Willey.

Burnett, N. (Dir.). (2007). *Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la educación para todos*. Ediciones Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf>.

Bustos, F. (julio-septiembre, 2002). Peligros del constructivismo. *Educare*, 6(18), 204-210. Recuperado de <http://es.slideshare.net/marrisan/peligros-del-constructivismo-flix-bustos-cobos>.

Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y prácticas de la educación*, (20), 24-33.

CAST. (2011/2013). *Universal Design for Learning Guidelines. Versión 2.0*. Wakefield, MA: Author. Obtenido de Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.

Castro, L. (1971). *Centros de interés renovados*. Buenos Aires: Kapuluz.

Coll, C. (2004). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar* (2^a ed., pp. 167-182). Madrid: Alianza.

Coll, C. y Martín, E. (2003). La educación escolar y el desarrollo de las capacidades. En C. Coll y E. Martín (Coords.), *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza* (pp. 13-58). Barcelona: Edebé.

Condemarin, M. y Chadwick, M. (1990). *Enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. Editorial: Antonio Machado.

Cotrina, S. (2015). *Habilidades sociales en niños de cuatro años durante sus actividades de juego*. Tesis PECP – Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperada de http://m.tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6378/COTRINA_CERDAN_SONYI_HABILIDADES_JUEGO.pdf?sequence=1.

- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- D'Alessandre, V. (Ed.). (2014). *Diálogos del SITEAL. Conversación con Pablo Gentili. La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. OEI, (UNESCO, IIFE, SITEAL). Recuperado de <http://www.siteal.iife-oei.org>.
- De Zubiría Samper, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas* (Vol. I). Bogotá: Fondo de publicaciones de la Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos de aprendizaje semántico. Tomo I: preescolar y primaria*. (Vol. 1). Bogotá: Fondo de publicaciones de la Fundación Alberto Merani.
- Del Pozo, M. (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, [número extraordinario], 143-166. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2007/re200707.pdf?documentId=0901e72b812040fb>.
- Dutra Vieira, J. (2012). Por una pedagogía emancipadora para una América Latina en transformación. En *Memorias Primer Encuentro Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano* (pp. 23-26). Oficina regional Internacional de la Educación para América Latina. Recuperado de http://www.ei-ie-al.org/publicaciones/pedagogico_web.pdf.
- EACEA. (2010). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir desigualdades sociales y culturales*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). España: Ministerio de Educación. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/098ES.pdf. Disponible también en <http://www.eurydice.org> y <http://www.educacion.es/cide/eurydice>
- Equipo gerencial del PRIDI y Banco Interamericano de Desarrollo. (2014). *Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil* (PRIDI). *Marco conceptual*. Recuperado de http://www.iadb.org/education/pridi/instrumentos/Marco_Conceptual.pdf.
- Flores, L. E. y Hernández, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Educare* [Suplemento], 12(1). Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AgB_1abonccJ:dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781011.pdf+&cd=4&hl=es&ct=clnk.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.

- Gutiérrez, F. (2005). Nuevas perspectivas en el estudio del cambio evolutivo: los sistemas dinámicos. En F. Gutiérrez (Ed.), *Teorías del desarrollo cognitivo* (pp. 321-352). Madrid: McGraw Hill.
- Kammi, C. y De Vries, R. (1983). *La teoría de Piaget y la educación preescolar* (Trad. A. Zubiaur y I. Idiazabal). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Kohlberg, L. (1984/1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.
- López, N. (Coord.). (2010). Sistema de información sobre los derechos del niño en la primera infancia en los países de América Latina. Marco teórico y metodológico. Organización de Estados América (OEI), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO), Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), y Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Lowenfeld, V. (1972). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Martínez, J. M. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Martínez, J. R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35-45.
- Maya, A. (1996). *El taller educativo*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Moreno, M. (2007). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 1. Psicología Evolutiva* (17ª ed., pp. 305-326). Madrid: Alianza.
- Mujica, A. (septiembre – diciembre, 2012). Estrategias para estimular el dibujo en los estudiantes de educación inicial. *Revista de Investigación*, 36(77), 147-164. Recuperado de <http://vufind.uniovi.es/Record/ir-ART0000557217/Details>.
- Onrubia, J. (2006). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll et al. (Eds.), *El constructivismo en el aula* (16ª ed., pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), UNICEF Comité Español [Reedición 2006]. Madrid: Imprenta Nuevo Siglo. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf.

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.
- Palacios, J., Cubero, R., Luque, A. y Mora, J. (2007). Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 y los 6 años. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 1. Psicología Evolutiva* (17ª ed., pp. 179-197). Madrid: Alianza.
- Palacios, J., Del Mar González, M. y Padilla, M. (2007). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 1. Psicología Evolutiva* (17ª ed., pp.283-304). Madrid: Alianza.
- Pedraza, P. (Dir.). (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE. Análisis curricular*. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Santiago de Chile: UNESCO / LLECE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002275/227501s.pdf>.
- Pérez, M. (2007). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, Á. Marchesi, y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 1. Psicología Evolutiva* (17ª ed., pp. 227-254). Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1937/1965). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1932/1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1947/1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Quiroga, M. (diciembre, 2013). El innatismo moral, un nuevo paradigma de desarrollo moral, aportaciones desde la cognición y la neurociencia. *Acción pedagógica*, 10(2), 179-188. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v10n2/15tema_libre5.pdf.
- Ramírez, P. (2010). *Concepciones de aprendizaje, creencias y conocimientos declarativos sobre la práctica profesional. Una aproximación con estudiantes de Magisterio en Educación Preescolar*. Tesis Doctoral. Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/4780>.
- Ramírez, P. (Ed.). (26 de junio de 2015). *Proyecto Educativo Institucional–PEI [Acuerdo N° 03]*. Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. Recuperado de http://www.tdea.edu.co/images/noticias/documentos/normatividad/acuerdo_3_2015.pdf
- Rodrigo, M. (2007). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 1. Psicología Evolutiva* (17ª ed., pp. 201-225). Madrid: Alianza.

- Solé, I. (2003). De las capacidades a la práctica educativa. En C. Coll y E. Martín (Coords.), *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza* (pp. 59-102). Barcelona: Edebé.
- Starico de Accomo, M. (1996). *Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en el EGB*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. Memoria Congreso Mundial de Lecto-escritura. Valencia: España. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. España, Barcelona: Intermón Oxfam.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco: París. Recuperado de <http://en.unesco.org/open-access/>.
- UNESCO-UIS/Brookings Institution. (Febrero, 2013). Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender. *Resumen ejecutivo, Informe N° 1 de 3, Comisión especial sobre métricas de los aprendizajes*. UNESCO-UIS/Brookings Institution. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220606s.pdf>.
- Vargas, G. (2011). *La educación del futuro como futuro de la educación. Ensayo fenomenológico de filosofía de la educación*. Ensayo para reconstruir los lineamientos esenciales de tres volúmenes sobre el tema de perspectivas de la educación hacia el siglo XXI. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá.
- Vargas, G. (Dir) (2008). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. Bogotá: San Pablo.
- Verdugo, M. À. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y la concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41[fasículo 4](236), 7-21.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, (48). Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/analisis_transiciones_primera_infancia.pdf.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Editorial las letras de Drakontos. Critica Grijalbo.