



Eudaldo Enrique Espinoza Freire

EL MODELO PEDAGÓGICO

**DE RESIGNIFICACIÓN LÚDICA,
UN RECURSO
DE ESTIMULACIÓN INTELLECTUAL
EN LA EDAD PREESCOLAR**



The background of the lower half of the cover features a close-up of a child's hands and an adult's hand interacting with colorful, 3D letter blocks on a table. The child is holding a pink marker, and the adult is pointing at the blocks. A container of colored pencils is visible in the bottom right corner.

Dirección Editorial: PhD. Jorge Luis León-González

Diseño de portada y edición: DI. Yunisley Bruno-Díaz

ISBN: 979-8-218-49015-7

© Eudaldo Enrique Espinoza Freire, 2024. All rights reserved.

La evaluación científica y metodológica de la obra se realizó a partir del método de Revisión por Pares Abierta (Open Peer Review).



SOPHIA EDITIONS

8404 N Rome Ave, Tampa,
Florida, USA

Email: contact@sophiaeditions.com

Phone: +1 (813) 699-2557

<https://sophiaeditions.com/>

EL MODELO PEDAGÓGICO

**DE RESIGNIFICACIÓN LÚDICA, UN RECURSO
DE ESTIMULACIÓN INTELECTUAL
EN LA EDAD PREESCOLAR**

Eudaldo Enrique Espinoza Freire

COMITÉ

EDITORIAL

**Lázaro Salomón
Dibut-Toledo,**

Universidad del Golfo
de California, México

Mikhail Benet-Rodríguez,

Fundación Universitaria
Cafam, Colombia

**Maritza Librada
Cáceres-Mesa,**

Universidad Autónoma del
Estado de Hidalgo, México

Oscar Alberto Pérez-Peña,

Universidad Internacional
de La Rioja, España

Yamilka Pino-Sera,

Universidad de
Holguín, Cuba

Samuel Sánchez-Gálvez,

Universidad de
Guayaquil, Ecuador

Nancy Malavé-Quintana,

Universidad Rey Juan
Carlos, España

**María
Hernández-Hernández,**

Universidad de
Alicante, España

Farshid Hadi,

Islamic Azad University, Irán

**Héctor
Tecumshé-Mojica-Zárate,**

Universidad de La
Sierra, México

Yadir Torres-Hernández,

Universidad de
Sevilla, España

**Rodolfo Máximo
Fernández-Romo,**

Universidad Autónoma
de Chile, Chile

Kenia Noguera-Nuñez,

Universidad Católica
Santo Domingo,
República Dominicana

**Marily Rafaela
Fuentes-Aguila,**

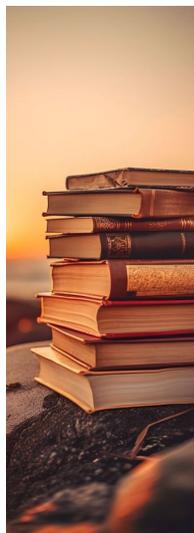
Universidad
Metropolitana, Ecuador

Luisa Morales-Maure,

Universidad de
Panamá, Panamá

01. El proceso de educación de los niños prescolares

- 1.1. Caracterización epistemológica del proceso educativo de los niños en la etapa preescolar 21
- 1.2. Evolución histórica de la formación de los niños de edad preescolar41
- 1.3. Papel de la familia y la escuela en la educación de los niños de edad preescolar49
- 1.4. Diagnóstico de la educación de los niños en el Centro Educativo Jubones53



02. Modelo pedagógico de resignificación lúdica en los niños de edad preescolar

- 2.1. Modelo de estimulación intelectual de los niños preescolares62
- 2.2. Subsistema de iniciación lógico intelectual 68
 - 2.2.1. La iniciación pedagógica en el lenguaje68
 - 2.2.2. La iniciación pedagógica lógico–matemática75
 - 2.2.3. La iniciación pedagógica medioambiental110
 - 2.2.4. La lúdica formativa112
- 2.3. Subsistema de orientación creativo intelectual 116
 - 2.3.1. Orientación pedagógica de la expresión corporal117



2.3.2. Orientación pedagógica de la expresión musical	119
2.3.3. Orientación pedagógica socioafectiva	121
2.4. Principio de la estimulación lúdica problematizadora	126



03. Estrategia pedagógica para estimulación intelectual de los niños de edad preescolar

3.1. Condiciones teórico-metodológicas para el establecimiento de la estrategia pedagógica de estimulación intelectual del preescolar	133
3.2. Concepción estructural-funcional de la estrategia pedagógica de estimulación intelectual del alumno de preescolar	134
3.2.1. Primera Etapa. Sensibilización en torno a la estimulación intelectual del preescolar	135
3.2.2. Segunda Etapa. Diagnóstico y determinación educativa de la estimulación intelectual del preescolar	136
3.2.3. Tercera Etapa. Instrumentación de un sistema de tareas para el desarrollo intelectual del preescolar	140
3.2.4. Cuarta Etapa. Evaluación de la estrategia pedagógica de estimulación intelectual	153



CONTENIDO

3.3. Evaluación de la implementación parcial de la estrategia	156
3.4. Sistema de tareas que conforman la estrategia	159
3.4.1. Principios pedagógicos para la solución de problemas sencillos en preescolar	180
3.4.2. Manualidades	184
3.4.3. Modelando con plastilina	191
3.4.4. Dibujando y coloreando	196
3.4.5. Montaje de exposiciones con los juguetes, figuras y dibujos elaborados por los niños	202
3.4.6. Dinámica lúdico-recreativa con invitados de la comunidad (bomberos, veterinarios, jubilados, etc.)	203
3.4.7. Armandos rompecabezas	204
3.4.8. Siembra en el Jardín y en el Huerto Escolar	206
3.4.9. Excursiones didácticas a lugares históricos y patrimoniales	208
3.4.10. Visitas a museos	214
3.4.11. Juegos infantiles	218
3.4.12. Teatro infantil	220
3.4.13. Retablo de títeres	221
3.4.14. Cuentos y canciones	224
3.4.14. Actividades físicas y deportivas	225



CONTENIDO

3.4.15. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones230

3.4.16. Montaje de la Casa Abierta230

3.5. Principales resultados de la implementación de la estrategia233



PRÓLOGO

“Enseñar es aprender dos veces”. (Joseph Joubert)

Para modelar la pedagogía de la resignificación lúdica hay que hacerse acompañar con una vestimenta larga de cariño; y llevar las intenciones bien meditadas y diseñadas por la inteligencia. Eudaldo Enrique Espinoza Freire, posee un rico caudal de ambas cosas para articular la ciencia de enseñar en un universo educativo donde no son cotidianos los estudios hibridando esas fuentes. El libro tiene un propósito preciso, problematizar las situaciones de aprendizaje del alumno preescolar mediante herramientas del juego y la estimulación de la inteligencia en sus múltiples modalidades.

Con una amplia argumentación epistemológica transita por los riesgos del extremo, espacios donde suelen aparecer vacíos y conflictos teóricos frecuentemente si se cree tener todas las interrogantes y sus respuestas. Espinoza Freire lo explica casi en una síntesis: la educación de un niño necesita actualizar de manera protagónica el potencial intelectual a favor de su inserción social, crítica y productiva. Parece demasiado para la edad temprana, pero la clave que abre todas sus puertas es el juego, un instrumento metodológico al que apuesta todos sus dones porque sabe su dimensión intelectual, recreativa y social. Comparto por eso su postura productiva, ya que me condujo por la trama de variados caminos como decía José Martí...con la música completa de los acentos y el sentido.

Dr. Máximo Gómez Castells

INTRODUCCIÓN

“Uno de los dones caros, es el de la comunicación... las palabras saltan de las páginas y llegan al lector, quienya no puede ser igual que antes, pues ha de buscar algo más, enmendar”.

Enrique Pérez Díaz

La educación de la personalidad constituye un complejo fenómeno social que garantiza la apropiación por parte del ser humano de la cultura. Lograrlo conlleva interrogarse acerca del nivel de preparación profesional que debe el educador poseer ajustado a las demandas de la sociedad, este encargo social exige una adecuada formación pedagógica general y especial, y una manera creativa en la dinámica del proceso docente educativo.

Se ha vuelto reiterada esta aspiración tanto en los planes y programas de estudio del Sistema Nacional de Educación, como en la práctica cotidiana de diferentes generaciones de docentes. ¿Qué retos representa para el educador de la edad preescolar articular su constante perfeccionamiento de la práctica educativa con las aspiraciones que el currículo tiene establecido en sus documentos normativos?

En correspondencia con los objetivos sociales, el proceso pedagógico es un marco propicio para educar desde las orientaciones que se basan en los principios éticos del proyecto social ecuatoriano, y contextualizar un modelo







pedagógico que satisfaga las necesidades de aprendizaje, el desarrollo de sentimientos, emociones, convicciones y valores, donde la imaginación constituya una centralidad.

Los alumnos de preescolar son sujetos de los derechos atribuidos por las leyes y la ciencia entre los cuales se encuentra la gestación de saberes, normas, valores, actitudes y modos de comportamiento, cuyo redimensionamiento comienza con la sensibilización de los educadores y con la interiorización de la necesidad de dotarlos de una capacidad para enfrentar de manera cada vez más independiente esta trascendental etapa.

El Ministerio de Educación se ha pronunciado por un incremento de los mecanismos que permitan llevar a cabo tan compleja tarea, que por su naturaleza es multisectorial y multidisciplinaria, tanto pluricultural como multiétnica, hecho que la enmarca en el contexto nacional, dadas las especiales características territoriales y poblacionales del país, lo que ha provocado que se haya tenido en cuenta la necesidad de trabajar en los diferentes contextos de actuación de los niños ya sea la escuela, la familia o la comunidad, así como en cada una de las educaciones.

A pesar de los esfuerzos realizados para encontrar respuestas alternativas al problema de la estimulación intelectual del niño en la etapa preescolar, no se han podido alcanzar aún óptimos resultados en una perspectiva integral acorde a las exigencias planteadas, por lo que se hace necesario producir los argumentos que favorezcan la vida educacional de los niños que transitan por dicha edad.

En los trabajos investigativos de Siverio (1986), Villalón García (2003, 2006), Romero Díaz et al. (2017) y Semenovna Babunova et al. (2017), entre otros se proponen diferentes modalidades de atención a la necesidad de organizar el proceso pedagógico de

la educación preescolar con énfasis en los diferentes elementos que integran esta formación, ya sea la esfera intelectual, la emocional, la motriz, o el área artística. No obstante, hay un déficit epistemológico sobre la esfera socio-afectiva, lo cual limita la formación integral o la estimulación intelectual desde una visión global u holística, limitación que en la práctica hace imperfecta la labor de los maestros.

Los aspectos abordados son una realidad latente en la esfera de la educación integral de los niños preescolares y en la práctica pedagógica de los docentes de El Oro, Ecuador, ya que no son reconocidas ni buscadas por los educadores; ese carácter latente se precisa en los siguientes elementos:

- Limitado conocimiento por parte de los educadores sobre las vías y métodos más apropiados para la educación integral de los niños en edad preescolar, condicionado por el insuficiente dominio de las particularidades psicológicas de estos educandos.
- Presencia de tabúes y prejuicios de los educadores preescolares en torno a la estimulación del desarrollo infantil, lo cual limita la calidad de la interacción educativa con los educandos, junto a la prevalencia de un criterio empírico en el tratamiento de la formación infantil.
- Tendencias, poco atendidas en los educandos, a comportamientos inadecuados para la edad, expresados en agresividad, timidez o retraimiento, dificultad para compartir los juguetes y otros objetos, y para comunicarse en diversos espacios educativos.
- Desatención al insuficiente desarrollo del lenguaje y la dimensión comunicativa de los escolares en general.
- Actitud conformista e irrelevante con las limitaciones en la capacidad para iniciar juegos de relaciones, y del desarrollo socio-afectivo de los escolares, lo que



dificulta la posibilidad para mostrarse amables y espontáneos en sus relaciones interpersonales.

- Limitada concepción integradora y sistémica del proceso docente educativo que permita alcanzar el desarrollo intelectual del escolar.

De igual forma, es insuficiente el nivel motivacional mostrado por la familia, factor educativo clave en la educación de los hijos; falencia que se acrecienta por la limitada presencia de actividades de orientación a los padres, generadas desde la escuela, que contribuyan a la estimulación intelectual como parte del desarrollo integral del infante. Fenómeno dado, en gran medida, por las carencias metodológicas en la preparación profesional del maestro, desde su formación, para implementar estrategias educativas de capacitación que involucren a la familia como agente de apoyo.

La situación descrita refleja una contradicción entre la necesidad de conjugar lo intelectual, lo emocional y lo socioafectivo en la formación integral de los niños preescolares, en correspondencia con las necesidades del país y las potencialidades de desarrollo que a nivel global se han desplegado en la contemporaneidad del siglo XXI.

La contradicción puede sintetizarse en la carencia de una información teórica sistematizada que revele las particularidades esenciales del proceso de educación integral en los programas curriculares y en la dinámica de la práctica formativa de los niños preescolares, en tanto las investigaciones pedagógicas existentes en el Ecuador no ofrecen métodos, categorías y principios que articulados en una concepción o modelo pedagógico pongan en claro las cuestiones teórico metodológicas que caracterizan el proceso docente-educativo.

Esta visión configurada denota la necesidad de ascender en la búsqueda científica como vía para explicar, desde una construcción epistémica, las características que

debe observar el proceso de formación integral del niño de edad preescolar con una perspectiva situada en las potencialidades de la lúdica y lo que aportan las materias: Matemática, Lengua Española, los conocimientos generales de la naturaleza, lo kinestésico, el arte en todas sus manifestaciones y lo socio-emocional como espacios de desarrollo.

Una importancia que distingue esta indagación es que, el proceso educativo, el currículo y el universo lúdico son abordados desde las potencialidades que incorpora el ámbito afectivo. En ese sentido, el problema cardinal que se polemiza es el de la naturaleza de las insuficiencias en el proceso de educación institucional de los niños preescolares y su desarrollo integral. Fue colocado para ello una especial atención en la dimensión lúdica en el proceso docente-educativo que se desarrolla en la institución infantil mediante la organización de diferentes actividades con la finalidad de lograr el máximo desarrollo de las potencialidades físicas y psíquicas del niño.

Entre estas actividades ocupa un lugar de privilegio el juego, en razón de procurar acciones independientes importantes para el desarrollo del infante (Dinello, 1984), y constituir una forma organizativa del proceso educativo, requerida de una orientación efectiva por parte de los docentes (Decroly y Monchamp, 1986).

Sirve para progresar hacia la búsqueda de la comprensión de los recursos teóricos necesarios, como antecedentes a este trabajo, los estudios realizados por el autor, con los cuales diagnosticó causales de la educación preescolar en el Centro Educativo Jubones, en la provincia El Oro, Ecuador, donde obtuvo como resultados los argumentos ya referidos, en los cuales se destaca la lentitud en la adaptación a la vida escolar, junto a una dirección pedagógica deficiente del juego como recurso favorecedor del desarrollo de los niños.





De esta manera, el insuficiente perfeccionamiento de la educación de los niños, constituye una evidencia de las limitaciones epistemológicas y práctico-metodológicas en la dirección de la orientación educativa, la cual tiene una connotación peculiar en la formación integral de los educandos y la dialéctica entre lo instructivo, lo educativo y lo orientador, como marco para estimular su desarrollo.

Diversos autores, entre ellos: González (1996), Fernández Bravo (2002), Franco García (2004 a, b) y, López Hurtado y Siverio (2005), han demostrado, en la formación y desarrollo del preescolar, el papel esencial de la relación niño-adulto y niño-niño; de ahí la preocupación y necesidad de concebirla con un enfoque educativo, fundamentalmente, en las condiciones de la institución infantil. Perspectiva que orientó la indagación del proceso educativo en los niños preescolares.

Independientemente a la concepción pedagógica y psicológica, a las cuales se adscriben diferentes investigadores de la talla de Vygotsky (1980, 1984) y Piaget (1961, 1975), hay una coincidencia en el valor de la estimulación del perfeccionamiento en la educación y desarrollo del niño preescolar.

Una colocación asumida por la investigación del proceso educativo en el preescolar, ámbito eminentemente lúdico e interactivo, obliga a estudiar cómo transcurre y pudiera estimularse la formación intelectual del niño a través del juego con un sentido educativo.

En Cuba se llevó a cabo por el Centro de Referencia Latinoamericano y Caribeño para la Educación Preescolar (CELEP, 2006 a), un estudio longitudinal sobre este proceso educativo y el desarrollo intelectual de los niños(as) de 3 a 6 años, donde fueron establecidos los requerimientos pedagógicos para evaluar la calidad y eficacia de los mismos. Estudio revelador de insuficiencias en el desempeño docente en relación

con la dirección pedagógica del juego de roles, lo que también ha sido estudiado por otros investigadores como: Vygotsky (1986), Recarey Fernández (2003), Arias y García (2016) y Gómez Ramírez (2018).

Ha sido realmente fértil la investigación dirigida a perfeccionar el proceso educativo en estas edades ya que expresan alternativas para perfeccionar el proceso de estimulación en la etapa preescolar y ofrecen fundamentos teóricos válidos al respecto.

La dinámica lúdica, como recurso de estimulación dentro de una concepción educativa, despoja al juego de sus implicaciones espontaneístas o empíricas, como a veces se manifiesta. Acontecer recurrente en Ecuador, donde, sin embargo, no existen estudios en los cuales se profundicen las particularidades del proceso educativo en la etapa preescolar en general, y en particular, en su estimulación intelectual.

Las particularidades generales de los niños preescolares y, los procesos de su educación y desarrollo revelan aspectos consustanciales a la naturaleza humana en su evolución ontogenética, cualidad universal que valida para el contexto ecuatoriano un ajuste o contextualización de esos fundamentos a la realidad del país. Antecedente que determina el propósito investigativo hacia la elaboración de una estrategia o modelo pedagógico basado en la estimulación intelectual del preescolar, con énfasis en el valor de la lúdica.

El papel de la estimulación intelectual ha sido objeto de estudio por diferentes investigadores, ejemplo de ellos son: Vygotsky et al. (1986), González (1996), Pérez Gómez (1998), Huepp Ramos (2005) y, Carreño y Calle (2020), quienes, sin embargo, no han tratado suficientemente la lúdica formativa de los niños preescolares que asisten a instituciones de educación inicial. Una posición que establece un campo de acción en el proceso de estimulación intelectual del niño preescolar.





A partir de su teorización en el siglo XIX, el juego ha cobrado importancia, al convertirse en objeto de muchas investigaciones y resultados concretos en diversas direcciones de trabajo por parte de psicólogos, pedagogos, médicos y biólogos, quienes desde sus diversas perspectivas coinciden en otorgar importancia y valor al rol del juego en la educación.

Otras indagaciones enfatizan en su papel de la orientación, sin embargo, son insuficientes los tratamientos a la estimulación en la educación inicial. Fractura que conduce a considerar que el establecimiento de una estrategia pedagógica para la estimulación intelectual de los niños preescolares, sustentada en un modelo pedagógico que resigneifique el papel de la lúdica, resulta un recurso formativo problematizador que dinamiza la relación entre lo lógico y lo creativo, en tanto elementos sustanciales de la estimulación intelectual, ajustados a las particularidades de esta edad; tal anticipación presupone una contribución a la organización sistémica del proceso educativo y en consecuencia, al desarrollo intelectual en esta etapa evolutiva.

Los rumbos adoptados para obtener la anticipación declarada se posicionaron en la caracterización epistemológica de la educación de los niños preescolares, desde lo histórico, en Ecuador y en la Unidad Educativa Jubones, Cantón Pasaje, provincia El Oro; posicionamiento que permitió la elaboración de un modelo pedagógico de estimulación intelectual para los niños en etapa preescolar, de una estrategia pedagógica y una evaluación de la factibilidad de la propuesta.

La estrategia metodológica asumida alcanzó una novedad en las ciencias de la educación mediante la colocación de la influencia de la lúdica como elemento que dinamiza esta relación en la articulación orgánica de la estimulación intelectual del preescolar, el desarrollo

de la creatividad y de la inteligencia desde sus múltiples expresiones y no sólo desde su expresión lógico racional.

La complejidad y los conflictos en la relación de lo racional con lo lúdico será abordada desde tres ángulos, cada uno constitutivo de un capítulo de este libro. En primer lugar, analizaré el proceso educativo de los niños de la edad preescolar en su dimensión epistemológica con una correspondiente ubicación espacial y temporal ecuatoriana. El análisis se interesa además por la situación diagnosticada al iniciar el proceso indagado ya que constituye en el ámbito a trascender. En muchas ocasiones se apela a una conclusión simplista del desconocimiento cuando interesa profundizar en los segundos significados que lo manifiesto oculta.

En el segundo ángulo se trata de evaluar la factibilidad de un modelo pedagógico de estimulación intelectual de los niños preescolares, que revele las características esenciales de este proceso, de cuya sistematización emerge un principio: el de la estimulación lúdico problematizadora. Un acercamiento a una matriz que hibride lo lúdico con lo problematizador conduce a un nuevo campo de experimentación para la edad de estudio. Ese campo se inscribe en una lectura a lo significativo, cuestión que revela la aportación de los sentidos del lenguaje en el futuro cognoscitivo de los estudiantes.

Con el propósito de evitar una ubicación especulativa de la obra desarrollé una instrumentación parcial del proceso de estimulación intelectual de los niños preescolares y su valoración, mediante la contrastación de los resultados obtenidos en la implementación de la estrategia pedagógica para la estimulación intelectual. Esa aplicación contextual destaca realidades empíricas que argumentan hipótesis que cuestionen los teoremas establecidos tradicionalmente en la edad preescolar.



01.

EL PROCESO DE EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS PRESCOLARES

“Tener una ventana es bueno, porque ya son tuyas las flores y sus aromas, las yerbas erizadas por el viento y en los días de aguaceros, el olor de la tierra húmeda”.

Luis Carlos Suárez



1.1. Caracterización epistemológica del proceso educativo de los niños en la etapa preescolar

La educación de personas reflexivas, creativas y contextualmente integrales, es un objetivo educativo de primer orden, razón por la cual constituye una ocupación de los enfoques pedagógicos actuales. Si nos remontamos al ideal griego de la paideia, la educación integral se resumía en el concepto de “areté”, una representación de las virtudes, la belleza y fuerza física, a la vez que el cultivo intelectual, de la filosofía y las artes. Amós Comenio la sintetiza en la instrucción en las letras, la virtud y la religión, un tránsito útil por la vida de entonces que los preparaba de forma digna para la vida futura. Esa visión adicionaba las creencias en tanto dimensión filosófica junto a las capacidades de producción y apreciación artística en razón del quehacer intenso de la literatura y el teatro en la época clásica.

Conservaba Comenio en su evaluación la importancia de la disposición constante del alma a obrar bien y evitar el mal con que esta cultura formaba a los individuos. Juan J. Rosseau subraya la idea de formación integral como procedimiento para enseñar a vivir con los presupuestos de “educar la cabeza, el corazón y la mano” es decir, “formar el carácter en ideas morales”.

Los fundamentos descritos aluden a una intención y esfuerzo por conducir globalmente el desarrollo del ser humano, globalidad significativa del desenvolvimiento integrativo de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales para llegar a ser plenamente humano.

El asunto es apelado en múltiples teorías filosóficas, psicológicas y pedagógicas como concepciones



holísticas de la integración hombre-universo y cuerpo-mente de las filosofías orientales y las nociones de autorrealización de la psicología humanista. De ellas se deriva la cosmovisión de la pedagogía con las nociones de una formación multifacética y armónica de la personalidad, que es desarrollada multilateralmente. Es apreciable en esa proposición un enfoque de influencia pedagógica activa en la educación de la personalidad, orientada a la concepción científica del mundo.

Desde esta perspectiva, la educación para el desarrollo integral fue concebida como teoría y acciones educativas concatenadas en el sistema educativo escolar y extraescolar. Sucesión que enfatiza, en lugar de una educación excesivamente normativa, un propósito de exploración y autodescubrimiento reconstructivo de las bases reales del conocimiento y la experiencia vital ya sea individual y colectivo o social, de manera que sea una garantía del desarrollo integral.

En la educación preescolar es un imperativo el papel del juego con un enfoque heurístico o exploratorio. Un movimiento sintetizador donde apropiarse el redimensionamiento de la expresión corporal de los preescolares; transformado así en un espacio y posibilidad de conocerse a sí mismo y al otro, a través de los vínculos interpersonales que establece con sus coetáneos.

La ciencia pedagógica ha incorporado la categoría formación intrínsecamente ligada a la educación (Honoré, 1980; Ferry, 1997; Vaillant y Marcelo, 2001) que dispone la formación como proceso, función o capacidad evolutiva; una actividad que tiene como máxima pretensión el desarrollo de las potencialidades del individuo. Así resulta distintivo en ella la participación activa de los sujetos en la interacción con otros a la vez que una posición reflexiva y autorreflexiva ante las propuestas educativas. El análisis de los autores antes

citados permite establecer la relación de la formación con los procesos de desarrollo y educación como una implicación interactiva.

La ciencia pedagógica ha adoptado la formación, apreciarla en cuanto resultado de un conjunto de actividades, organizadas de modo sistemático y coherente, que viabilizan en el individuo capacidad para actuar de manera consciente y creadora; posicionamiento que garantiza una preparación para el desempeño de un sujeto activo de su aprendizaje y crecimiento intelectual. Esta visión general vista como resultado, obvia la operacionalidad empírica, es decir, las actividades connotativas que concebidas desde una elección otorgan un carácter sistémico e integrador al proceso.

Esa epistemología es compartida por Álvarez de Zayas (1999), quien subraya el papel institucional, en la preparación de hombres capaces tanto para la actividad laboral y como la vida, postura que significa un reto para la edad preescolar. Desafío que parece resuelto cuando la Pedagogía Moderna a partir de la concepción de hombre nuevo, sitúa la elevación de la efectividad de la educación y su optimización.

Es así como desde el punto de vista formativo se propicia la preparación integral de los educandos, al dotarlos de herramientas y de recursos cognitivos para poder interpretar con un sentido crítico la realidad, lo cual lo empodera y reafirma en determinados valores hacia ella, establece diversas relaciones y consolida la concepción del mundo; sin embargo, la formación no puede agotarse en este aspecto, es necesario que se comprenda, interprete y concrete en su visión la unidad de lo afectivo, lo cognitivo y conductual.

La importancia que tiene considerar esta alianza para la formación y desarrollo integral de la personalidad, consiste en, además de promover en los preescolares





sólidos conocimientos, influir en el desarrollo de la emotividad y la conducta, mediante el proceso pedagógico, lo cual es posible, al emplear las técnicas participativas y los juegos.

Desde el punto de vista filosófico y pedagógico el proceso formativo es considerado interactivo, ya que genera un tránsito de lo externo a lo interno, lógica que propicia la apropiación de conocimientos, hábitos, habilidades y cualidades en el niño.

Dentro de la formación integral del individuo, le corresponde a la educación preescolar desempeñar el papel de primer eslabón. Las posibilidades de desarrollo de los niños son aquí extraordinarias y constituyen la base fundamental sobre la que se acrecentará la personalidad futura.

Los cinco primeros años de vida son un período primordial para la mayor parte de las adquisiciones del individuo. La educación que se brinda en ellos es importante iniciarla desde su nacimiento, génesis donde las particularidades y posibilidades humanas adoptan cualidades que se transforman en cada período o etapa de la vida (Lísina, 1978; Lira, 1987).

La pedagogía actual concibe la educación preescolar mediante la atención multilateral de los niños, es decir, en todas las facetas de la personalidad: intelectual, física, moral, estética y laboral; aspectos que serán establecidos en unidad de influencias educativas, ya que la personalidad del niño no es una zona de distintas cualidades, sino un todo en el que las facetas se encuentran en recíproca dependencia. Ni una sola cualidad de la personalidad se puede contemplar aisladamente, debido a que la multilateralidad crea armonía, concordancia entre las partes. Misión que corresponde a los educadores, los padres y las comunidades quienes deben preparar a los niños desde las edades más tempranas para la etapa siguiente de su vida: la escuela.

En esas instituciones educativas de educación preescolar son estructuradas las actividades docentes educativas con una integridad. La educación física de los niños, por ejemplo, se imparte mediante actividades encaminadas a lograr un crecimiento sano del organismo infantil e incluye tanto el incremento de los movimientos, como la formación de hábitos higiénico-culturales, aspectos vitales para garantizar la salud.

La educación moral y laboral de los niños está encaminada a sentar las bases para la formación ciudadana, a partir de la creación de premisas para dotarlos de una adecuada educación sexual, vial, formal, a la vez que se educan sentimientos patrióticos, solidarios, de amor al trabajo, entre otros; esto implica la formación de las primeras representaciones, nociones y cualidades morales, hábitos y relaciones que determinan el desarrollo moral del niño.

La educación estética de los preescolares se encamina al despliegue de juicios y gustos estéticos, junto a las capacidades de apreciación artístico-culturales y de comprensión de lo ético en lo bello, tanto en la naturaleza como en el trabajo, las relaciones sociales, la actuación de las personas, o en el arte; lo cual se viabiliza con la realización de actividades dirigidas a estimular la creatividad en las distintas manifestaciones del arte.

En cuanto a la dimensión intelectual en las primeras edades se cimentan en la satisfacción de las necesidades básicas, y además facilitar una contribución en correspondencia con las posibilidades de la edad, lo cual significa alimentarlos de conocimientos y ejercitarlos en el crecimiento de sus razonamientos, mediante la estimulación del cerebro.

El reconocimiento de que la educación intelectual de los niños se alcanza mediante actividades encaminadas a los diferentes procesos psíquicos, posiciona la asimilación consciente e independiente de las





propiedades y cualidades de los objetos y fenómenos del mundo circundante, así como las relaciones que se establecen entre ellos y el desarrollo del lenguaje (Tourtet, 1974; Freinet, 1979). No obstante, hay una carencia en los estudios, la falta de precisión acerca del papel que corresponde al juego en la estimulación intelectual de los preescolares.

En los ámbitos internacionales la educación preescolar asume como tarea prioritaria en los niños el enriquecimiento de su pensamiento lógico, la expresión oral, así como la formación de altos valores morales en correspondencia con las aspiraciones de la sociedad. Un niño sano, bien desarrollado física y mentalmente, estudiará con éxito en la escuela. Así lo demuestra López Hurtado (2006) con la organización de actividades de las nociones de matemáticas y el favorecimiento de la formación social del niño. Ventaja que propician el cálculo, la lógica, la medida y las relaciones espaciales, que estimulan la inteligencia y simultáneamente sientan las bases de la futura etapa escolar (González y Weinstein, 2000).

Una vía para iniciar a los niños en casa, consiste en la enseñanza del concepto de cantidad de un modo “real”, es decir, lograr que el niño aprenda a deducir por sí solo, las reglas que rigen las matemáticas, con el proporcionamiento de hechos.

Desde esta posición se revela la importancia del punto de partida de la educación preescolar; un objetivo supremo de las instituciones educacionales, concibiendo la preparación de los niños para su ingreso a la escuela a partir del desarrollo de todas sus potencialidades.

Al hablar de la estimulación intelectual emerge el rol de las sensaciones, la percepción y las representaciones, mecanismos de construcción de la subjetividad con los cuales se condensa la experiencia (Usova y Sakulinan, 1979; Haussler y Rodríguez, 1994; Huepp Ramos, 2005).

Las representaciones en tanto correspondencia al orden de lo imaginario, son imágenes que condensan significados y se constituyen en sistemas de referencia con las que se interpreta y clasifica la realidad objetiva e integra las sensaciones y las percepciones (Ceirano, 2007).

Es una construcción cognitiva que fusionan percepto y concepto, nociones donde se forman las primeras ideas, las concepciones acerca del mundo que actúa sobre el sujeto, se crean además las bases de la imaginación, así como sólidos cimientos sobre los que se construye todo el universo intelectual.

Una posición de particular relevancia en la presente investigación, tiene el abordaje de la esfera cognitiva. Al respecto los estudiosos señalan la vinculación de lo cognitivo y afectivo en la conducta. El aspecto cognoscitivo de la conducta consiste en su estructuración y el aspecto afectivo en su energética (Piaget, 1972). Esos dos aspectos, a la vez irreductibles y complementarios explican que no existe estructura alguna (cognición) sin un elemento activador (motivación) y viceversa. La motivación está siempre conectada a un nivel estructural cognoscitivo determinado.

El enfoque unitario de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo es la orientación más actualizada en el estudio de los fenómenos intelectuales y emocionales (González, 1996); la educación es el espacio donde interactúan y se combinan estructuralmente en unidad dialéctica cada uno de estos fenómenos cuya característica distintiva no se diluye entre sí. Cuestiones a tener en cuenta en la organización del desarrollo de los preescolares.

Un enfoque conceptual asume la actividad cognoscitiva como un proceso de aparición, formación y consolidación de la relación emocional positiva hacia la tarea de tipo cognoscitivo; una perspectiva integral aprecia los





aspectos afectivos y cognitivos del desarrollo psíquico del niño evaluados de modo conjunto y en estrecha unidad e interrelación.

La esfera afectiva, integrando las motivaciones y los intereses, influyen grandemente en la realización de actividades, en el planteamiento y solución de problemas, fundamento esencial en la iniciación del desarrollo del pensamiento (López y Recio, 1998). Por otra parte, las posibilidades de los preescolares de concentrarse en las actividades, de mantenerse un mayor tiempo dedicado a su realización, aún cuando no les produzca satisfacción, es premisa fundamental para la estimulación cognoscitiva e intelectual que requieren esfuerzo y dedicación.

De especial interés es este criterio, pues en Ecuador la estimulación intelectual pone el énfasis en aspectos instrumentales; realidad que explica el vacío existente en la práctica respecto a la perspectiva motivacional y emocional volitiva que se involucra y es posible estimular desde el desarrollo de la inteligencia, sobre todo si se toma en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, quien ve la inteligencia como la capacidad de resolver problemas, lo cual denota la ampliación del marco referencial de la inteligencia.

La ampliación de la inteligencia exige socializar con los demás, negociar, practicar deportes, y tener relaciones personales y afectivas. Valores sociales que requieren ser inteligente, en atención a que para cada problemática se necesita un tipo diferente de inteligencia (Gardner, 2003). No es más importante una que la otra, solo diferentes en tanto manifestaciones claves de los múltiples tipos de inteligencia: inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-kinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista o medioambiental. Entendida así, la educación integral de los niños debe estimular y potenciar su desarrollo desde el cuerpo, la mente y el espíritu.

Una visión no asumida por el sistema educativo ecuatoriano, que no aborda los diferentes tipos de inteligencia y ha entronizado solo la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística, y niega desde el punto de vista práctico metodológico la existencia de las demás.

El desarrollo de la capacidad lingüística de los preescolares es uno de los elementos que dan cuenta de la integralidad intelectual de los educandos. La finalidad del lenguaje en este período ha sido concebida desde una doble vertiente:

- a) egocéntrica, como satisfacción de los intereses glósicos, muy desarrollados en la edad preescolar, y como estímulo para el pensamiento y su despliegue; y
- b) social, como una respuesta a la necesidad de comunicarse y conocer a los demás.

La finalidad egocéntrica del lenguaje se sostiene en una visión del niño en edad preescolar sumido en un interminable monólogo en el que los demás cuentan muy poco. Sin embargo, la teoría vigostkiana del desarrollo, sustenta la idea de que el niño mantiene un contacto permanentemente con los demás mediante el lenguaje, por tanto, en la edad preescolar el lenguaje tiene un carácter social y se gesta en un marco interactivo.

En particular, la capacidad de adquirir la lengua materna está restringida a la primera infancia, porque después, como se ha observado en casos de aislamientos extremos, no es posible hablar de una adquisición normal del lenguaje. El cerebro humano está especialmente preparado para adquirir una lengua hasta una determinada edad, a partir de la cual la adquisición del lenguaje se convierte en una tarea difícil o incompleta. Los estudios aluden que cuando el niño cumple su primer año el mapa auditivo ya se ha





completado. Lo mismo que ocurre con los otros sistemas cognitivos, tales como la visión o el movimiento, que no se desarrollan si el niño no los ejercita en el momento biológico pertinente.

Es importante señalar que López Hurtado y Siverio (2003) destacan la necesidad de la educación inicial, como la simiente para un crecimiento saludable y armonioso del niño, por tratarse de un período marcado por cambios positivos o negativos que se ven influidos por su entorno social.

El medio en que normalmente se desenvuelve el niño influye desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo en el lenguaje, si se piensa que, por una parte, el sujeto necesita recibir estímulos exteriores para el desarrollo expresivo y por otra, exige un medio adecuado que favorezca su necesidad de comunicación.

Desde esta perspectiva se reconoce la alta correlación existente entre pensamiento y lenguaje, así como entre la estimulación del desarrollo como sistema de actividades educativas (Evans, 1979; Córdova Llorca, 1998) y la formación integral del niño preescolar. El carácter educativo, tanto por el contenido, como por la forma del lenguaje pone al niño en contacto con el medio que lo rodea.

En particular, para lograr el proceso de formación de los niños, es requisito considerar las relaciones que establecen con el mundo, las cuales se realizan a través de las actividades instructivas, culturales, deportivas, recreativas y otras propias de este nivel de enseñanza, que participan en dicho proceso e inciden en la formación y desarrollo de la personalidad.

Perspectiva que significa a la educación preescolar expresando valores individuales, con un contenido específico fundamentado en el uso racional que da el hombre a su actividad motora, social y de

enriquecimiento personal, rendimiento que le permite enfrentar con éxito las tareas individuales y sociales, lo que repercute directamente en la calidad de vida.

La gran plasticidad del cerebro infantil en las tempranas etapas del desarrollo, sin constituir una tabula rasa en la que puede inscribirse cualquier impresión, si ofrece amplísimas posibilidades para el establecimiento de conexiones que pueden servir de base para el registro y fijación de las más variadas estimulaciones.

La ciencia ha establecido que la satisfacción de las necesidades biológicas, socioculturales, productivas o espirituales, articulan diferentes sistemas fisiológicos, psicológicos y sociales de alta complejidad; lo que se torna particular en cada persona por su manera de ser y estar en el mundo, de relacionarse con la realidad, con las otras personas, con el espacio y los objetos.

Los datos científicos obtenidos en innumerables estudios e investigaciones evidencian que en la etapa preescolar se ubican grandes reservas y posibilidades para el desarrollo y formación de las más diversas capacidades y cualidades personales. En particular, los avances de la neurociencia, nos demuestran que el sistema nervioso, base y soporte de la personalidad del adulto se forma en los primeros años.

Es innegable que la educación inicial desde las instituciones proporciona una valiosa experiencia y preparación para la transición a la escolarización a nivel primario, ya que se alcanza una mayor organización y direccionalidad formativa de los niños desde la cultura general sobre la base de la preparación científico pedagógica de los educadores.

Una de las hipótesis principales que pueden plantearse consiste en afirmar que durante los primeros años de la vida es fundamental hacer un proceso de múltiples posibilidades para el bien de cada niño, lo que abarca su





salud, nutrición, crecimiento, aprendizaje y desempeño, como prerrequisito para que obtenga su felicidad.

Esa hipótesis visiona el interés pedagógico e investigativo en profundidad, para basado en este conocimiento, científicamente fundamentado, organizar y estructurar las fuerzas educativas. Lo expresado fundamenta la necesidad de capacitar a las familias y educadores, encargados de su educación.

Resulta a veces contradictorio el reconocimiento de las posibilidades de los niños en la etapa inicial y la inconsecuente decisión de países e instituciones, para excluir esta etapa de su sistema educacional, cuestión que modifica Ecuador, con nuevos programas y proyectos formativos. Modificación que se sustenta en la interpretación de la edad preescolar como aquella en la que los niños adquieren un mundo interior relativamente estable y donde comienza a esbozar su personalidad (Siverio, 1996), un esbozo donde alcanza un relieve la voluntad y los sentimientos que determinan la vigencia de motivos, la estabilidad de la conducta y su notable independencia con respecto a las variaciones de las circunstancias externas.

En la actualidad se considera proyectiva la posibilidad de formación de capacidades en los preescolares (Morenza, 2002; López Hurtado y Siverio, 2003), para resolver tareas intelectuales en forma mediatizada, es decir, mediante la construcción, utilización y transformación de modelos en diferentes tipos de actividades, cuyo contenido se refiere a diversos estilos de relaciones existentes entre los objetos; tal es el caso de las relaciones entre los sonidos cuya consecutividad origina una palabra; el orden de acciones o pasos que permite arribar a la solución de un problema de carácter cuantitativo o espacial, como el camino que debe seguir el chofer del carrito para llevarlo de un lugar dado hasta su garaje, siguiendo un esquema o modelo gráfico como el siguiente (Figura 1).

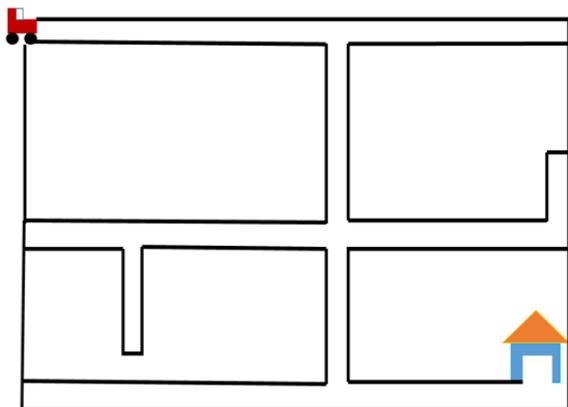


Figura 1. Modelo gráfico que permite arribar a la solución de un problema de carácter espacial.

Criterio que valida el papel de la actividad en el desarrollo intelectual del preescolar, por cuanto el niño aprende haciendo. Así necesita que se le muestre el mundo de los objetos, juguetes que suenan y se mueven en distintas direcciones para que los busquen y demostrarle las más diversas acciones que pueda realizar con los objetos para contribuir al desarrollo de su inteligencia, desde una adecuada estimulación por parte del adulto, el cual lo enseña a hablar, a relacionarse con el mundo que le rodea, a conocerlo y a actuar en él.

La postura asumida en cuanto a la estimulación intelectual en la etapa preescolar y su concepción en la teoría pedagógica de la educación y el desarrollo de los preescolares aprecia las diversas acepciones o diferentes maneras de manifestarse la estimulación, es el tipo denominado estimulación temprana y otras que transitan a definiciones puramente técnicas relacionadas con la rehabilitación, más funcionales y prácticas; tema significativo abordado por diferentes autores de reconocido prestigio tales como: Vygotsky (1973), Moya (1978) y Leontiev (1981).

Este proceso formativo también es conocido en varios países bajo diferentes denominaciones: Estimulación





Precoz, Educación Precoz, Estimulación Adecuada y otras designaciones que tienen en común, la concepción del impulso coherente de las potencialidades del niño desde las primeras edades.

La estimulación precoz interpretada por Moya (1978), como su denominación precisa, toma como punto de partida la atención temprana al niño y concibe la estimulación como vía para este cometido. El término es rechazado por diferentes investigadores, pues su metodología implica adelantarse al momento de realizar las acciones y que éstas no respondan a las particularidades del niño.

Sin embargo, autores como Durkin (1966), Torrey (1969), Brezinski y Elledge (1972), Clark (1976), Goetz (1979) apoyan el aprendizaje de la lectura en la edad preescolar y argumentan que esta enseñanza puede ser exitosa. Por su parte Pines (1969) plantea, “[...] que se causa un daño irreparable a millones de niños cuando se les priva de una estimulación intelectual en los años cruciales que van desde el nacimiento hasta los seis años [...]”.

Es evidente la existencia de un conflicto epistemológico, sobre las ventajas o daños que propicia su inserción en la edad preescolar, sobre todo porque algunos aprecian su carácter oportuno debido a que es adecuada y gradual (Franco García, 2004 a; García Pérez, 2006), mientras otros consideran su factibilidad fuera de las instituciones infantiles orientada y aplicada por diferentes agentes educativos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1992), lo que puede apreciarse como modalidad no institucional.

La polémica vista es indicativa de que en el acercamiento teórico a la estimulación intelectual hay una fisura epistemológica en la naturaleza, estructura y contenido acotada a la etapa preescolar, dimensión metodológica que facilitaría la organización de un sistema de influencias

educativas encaminadas a potenciar el desarrollo integral del niño, desde su estructura y contenido.

Una construcción de la estimulación desde su naturaleza abordaría el redimensionamiento de las potencialidades creativas del niño preescolar, es decir, la creatividad valorada como un proceso de estimulación. En un proceso creativo es imprescindible referirse al juego, por su significación en esta etapa del desarrollo infantil.

Si queremos una sociedad mejor, más justa, equitativa y solidaria, el punto de partida será un niño feliz que se manifieste independiente, que piense, sea explorador, inquisitivo, espontáneo, curioso, autónomo, capaz de crear y recrear situaciones y establecer relaciones a nivel físico, cognitivo y social.

Espacio donde la lúdica se convierte en una poderosa herramienta de estimulación de las capacidades básicas de la expresión corporal del infante, permitiéndole la regulación y ritmo de los movimientos, la orientación y el equilibrio, así como la adaptación y cambios motores (Figura 2).



Figura 2. Capacidades básicas de expresión corporal.





Un problema central afronta la atención temprana a los niños en el contexto ecuatoriano: la débil, incoherente y casi inexistencia de un sistema de influencias de educación inicial, coherentemente estructurado que trace pauta para el trabajo pedagógico desde las primeras edades, no solo cuando se trate de la enseñanza especial, sino en general con todos los niños.

En ello influyen también las ideas sedimentadas en el sistema educativo ecuatoriano de que los niños podrían comenzar con éxito los procesos formativos, solo a partir de los cinco años y no antes, período este en que casi se prohibía la participación de los adultos.

De ahí que se pueda asumir la estimulación temprana como una alternativa desarrolladora del niño preescolar (Albornoz y Guzmán, 2016) que parte de las potencialidades individuales de cada uno y de las estrategias formativas integrales, sistemáticas y bien dirigidas, hecho que facilita se alcancen mejores influencias en los niños, y lograr que estos se autorrealicen y sientan el placer de su desarrollo (Villa, 1998; Esteves et al., 2018); todo ello lo favorece el juego (Díaz Vega, 1997).

En cuanto al papel del juego en la estimulación intelectual del niño se ubica en primer lugar la felicidad que es capaz de propiciar. El ejemplo clásico de lo planteado anteriormente es el de Friedrich Fröbel, creador del Kindergarten en Blankenburg Alemania en 1816, quien fue el primero en clasificar el juego como un fenómeno pedagógico, y lo utilizó en un sistema sumamente estructurado, combinándolo con la enseñanza.

Aunque en ese sistema el juego tenía un enfoque rígido y artificial, que no contemplaba en toda su dimensión las amplias potencialidades educativas de esta actividad, sus ideas fueron muy valoradas y durante mucho tiempo, la Educación Infantil estuvo sustentada sobre esa base.

La importancia del hecho se ubica en la propagación del juego como método lúdico con lo cual adquirió diversas modalidades, entre las que pueden considerarse la utilización del juego de roles (representación de papeles) con niños de edad infantil mayor y con escolares menores; para la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas, empleando diversos argumentos donde estuviera implicada la habilidad en cuestión, como sucede en el clásico juego de “la escolita”.

La práctica de este método crea una concepción acerca del juego que fue asumida por la ciencia pedagógica, como acción o actividad voluntaria, realizada dentro de ciertos límites de tiempo y lugar, siguiendo una regla libremente aceptada, pero absolutamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría, y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida ordinaria.

Concepción que, sustentada en una imagen alternativa de la vida social, le confiere un alto valor didáctico, en razón de que esa disciplina tiene como principal función lograr que los estudiantes aprendan la vida social en necesaria y dialéctica relación con su vida interior, con su mundo espiritual que saldrá enriquecido (Romero Ramudo, 2012, p. 53).

El enriquecimiento de las experiencias sociales es una de las primeras capacidades necesarias en el individuo, las cuales deben fomentarse en un clima de autonomía y respeto a través del juego, donde el niño debe participar en su diseño y realización, manteniendo normas y situaciones en que pueda compartir y desenvolverse con autonomía. De ahí que, durante la realización de cualquier actividad lúdica se debe permitir e incentivar a los niños a expresarse verbalmente, desarrollando así la comunicación e interacción, exceptuando aquellas que requieran un mayor nivel de atención y focalización.





En especial, no puede ignorarse que en el juego los niños satisfacen determinadas exigencias, impulsos (Raimondi, 1992; Gómez Ramírez, 2018), y donde, si no se comprende su carácter, no puede interpretar el tipo particular de actividad que es el juego.

En la primera infancia surgen exigencias, impulsos trascendentales para todo el desarrollo de los niños, que desembocan inmediatamente en el juego. Edad donde surgen tendencias y anhelos irrealizables, factibles a largo plazo.

De aquí se deriva el juego, que desde el punto de vista de la razón por la que juegan los niños, ha de entenderse siempre como una realización imaginaria, ilusoria. La imaginación constituye esa nueva formación.

El juego crea, además, una zona de desarrollo potencial en el niño o la niña donde ellos se manifiestan por encima de su edad y de su habitual comportamiento cotidiano. Contiene en sí mismo de forma condensada, todas las tendencias del desarrollo (Leif y Brunelle, 1978; Díaz Vega, 1997; Sardou y Ziperovich, 1999).

La teoría histórico-cultural manifiesta que la relación entre juego y desarrollo es una relación semejante a la existente entre educación y desarrollo, pues se producen cambios en las aptitudes y en la conciencia de carácter general.

La acción en él tiene lugar en un campo imaginario o en una situación ficticia, mediante la creación de una intención espontánea, que forma un plano de vida, motivaciones voluntarias, que se ubican en el más alto nivel del desarrollo. Villalón García (2005) reconoce que todo sistema pedagógico dinamizado por el juego, debe tener en cuenta que en los niños promueve su curiosidad innata, busca una respuesta a sus preguntas, gesta el gusto hacia el aprendizaje y el descubrimiento.

Fomentar de esta manera el aprendizaje creativo, acompaña a los niños en los pasos que los llevan a la independencia espacial y como cualidad, le ofrece espacios, tiempo y posibilidades para formas de expresión propias, así como el progreso de la iniciativa.

La actividad lúdica tiene un carácter directriz para el desarrollo infantil. Los educadores desempeñan un rol para propiciar que ese carácter sea adoptado en un proceso donde los niños la lideren, un proceso que asegura viabilidad a las inquietudes personales de los niños; comunica a los infantes que sus ideas son importantes al igual que su actividad y decisiones, diálogo que alcanza mayores significados porque garantiza el interés de los educandos y su involucramiento en la actividad (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2014). Valores y propósitos que obligan a defender esta posición.

El papel del juego es una dimensión pedagógica que requieren poseer los educadores mediante la configuración de una “cultura lúdica” profesional que integre el dominio de la metodología general y específica, la importancia de los valores sociales, psicopedagógicos para los niños y las experiencias participativas en diversas formas y tipos de entretenimientos.

Independientemente de que el juego es una actividad divertida que produce placer y encierra cierta subversión de la realidad desde una perspectiva pedagógica el jugador tiene que cumplir ciertas condiciones (Vallejo, 2009, p. 2):

- Entrar en sí, ensimismarse, tomar conciencia individual.
- Entregarse apasionadamente a la acción y al presente, manteniendo un alto nivel de motivación, interés,





atención, observación, exploración, descubrimiento, experimentación, aplicación del saber, creatividad.

- Utilizar todos los sentidos y poner en marcha las posibilidades motoras guiado por las analogías, simulaciones, humor, esquemas típicos del pensamiento mágico y analógico combinados con operaciones prácticas.
- Accionar sobre el mundo que lo rodea y transformarlo, pudiendo además utilizar los símbolos para resolver situaciones de equilibrio – desequilibrio con el medio, evocando situaciones pasadas, improvisando una respuesta que primero imagina, luego planifica y después desarrolla, persistiendo y consiguiendo su propósito.

El ocio didáctico y de movimiento forman en los alumnos la capacidad para cumplir reglas, a la vez que cumplirlas contribuye a formar confianza y valentía, nivel de conciencia promotor del desarrollo socioafectivo. Esta recreación es idónea para la formación de relaciones entre los niños de edad preescolar porque constituye el primer escalón en la comunicación independiente de unos con otros.

Investigaciones realizadas han evidenciado la poca solidez de los criterios de quienes plantean que los niños de estas edades prefieren jugar solos y que la agresividad es característica de los juegos con otros niños. Es una realidad que cuando existen las condiciones pedagógicas adecuadas, los niños preescolares prefieren jugar con sus coetáneos en un ambiente donde predominan las relaciones positivas.

La ciencia de la educación ha situado las bondades que el juego ofrece para mejorar el trabajo docente, permitir el conocimiento de la vida social y estimular la adquisición de conceptos y la resolución de problemas ya que por medio del mismo, los niños aprenden a discriminar, a formular juicios, a analizar, sintetizar y a

valorar problemas; sin embargo, no existe un sistema teórico cuya centralidad se ubique en la organización problematizadora del juego como medio educativo de los preescolares.

1.2. Evolución histórica de la formación de los niños de edad preescolar

Los procesos históricos de la educación preescolar advierten que en la génesis de la existencia humana los padres educaban a sus hijos en la forma de alimentarse, asearse, comportarse y cuidarse, entre otros aspectos. Acorde a las circunstancias de la época, los infantes deben aprender conductas para enfrentar la vida.

La educación preescolar tiene entonces, un trazado histórico como noción teórica presentado en tres períodos de estudios sobre la formación de los niños y niñas de edad temprana que se sintetiza en las siguientes etapas:

Periodo comprendido desde los años 1633 hasta 1786, para lo cual se toma como punto de partida la publicación de la obra de Comenio “*Informatorium Skoly Materské*”, primer documento en el que se expone la tentativa de la pedagogía de establecer los contenidos, métodos y procedimientos didácticos para la educación del niño (Reveco, 1992; Calzadilla González, 2003).

Luego se sitúan los aportes de Friedrich Fröbel, fundador de la formalización de la educación preescolar, quien sustentó la idea del juego como fenómeno pedagógico y lo utilizó en un sistema sumamente estructurado, combinándolo con la enseñanza.

El sistema concebía un ambiente en que se intentaba educar a los niños tan libremente como las flores en un jardín (de ahí el nombre Kindergarten, que significa en alemán el jardín de los niños) y recomendaba el uso de juegos, canciones, materiales especialmente elegidos para trabajar e historias dirigidas a las necesidades de





1 *ra etapa*

los pequeños (de 3 a 7 años de edad). El jardín de infancia sirve como una etapa de introducción a la escolarización formal subsiguiente.

La segunda etapa abarca desde 1887 hasta aproximadamente la primera mitad del siglo XX donde los aportes de María Montessori (1870–1952) proponen un modelo pedagógico en el que explica la presencia de un potencial innato en el niño para su desarrollo, así como la necesidad de que el medio social proporcione amor y libertad como estímulo a los órganos de los sentidos, base primaria para la ulterior formación del juicio y el raciocinio.

En este período sobresalen los trabajos de Ovidio Decroly (1871-1932) y la irrupción en las ciencias del célebre L. S. Vygotsky (1896-1934), que brinda a la comunidad la teoría histórico-cultural del desarrollo de la psiquis, a partir de un enfoque metodológico basado en el materialismo dialéctico, que orienta sus principios a partir de la búsqueda e integración de los conocimientos de la defectología, la patología y el desarrollo ontogenético.

2 *da etapa*

Los estudios del período comprendido desde mediados del Siglo XX hasta la actualidad aportan una visión contemporánea donde se distingue la confluencia de escuelas psicológicas, que al vincularse forman el campo psicopedagógico y la adopción de posiciones intermedias, que organizan propuestas educativas, constitutivas de un salto cualitativo en el crecimiento científico. En la etapa toma auge la posición de estructurar acciones para atenderlo según sus potencialidades y déficits, surge así la estimulación temprana del desarrollo como tendencia, orientada por vías formales e informales como ya fuera abordado.

En este siglo XX la educación se formuló como un sistema de enseñanza basado en las potencialidades del niño más que en las necesidades de la sociedad o en los preceptos de la religión. Ellen Key (1900) feminista y educadora sueca, con su obra “El siglo de los niños”, traducido a varias lenguas, inspiró a educadores progresistas de muchos países.

3 *ra etapa*

Sin dudas, son elementos que distinguen los procesos formativos de la educación preescolar a nivel universal, que no han tenido influencia en la realidad ecuatoriana. Lamentablemente, los estudios referidos sobre la educación preescolar no fueron realizados en esta República Latinoamericana, pues la educación preescolar no ha ocupado un lugar de privilegio en los procesos educativos institucionales del país, sino que siempre ha sido parte de la educación familiar espontánea y empírica, con plena vigencia en tanto tendencia tradicional en una parte significativa de la sociedad ecuatoriana.

Puede explicarse al respecto que, en Ecuador, a partir de 1830, cuando se organiza como República aprueba en su Constitución la obligación de promover y fomentar la educación pública; en sus principios republicanos comprendía: la educación primaria y complementaria; la educación secundaria y la educación superior; pero no así la educación preescolar institucionalizada.

Cuando en 1938 se organiza el Ministerio de Educación Pública (MEP), encargado de estructurar y regular el sistema de educación ecuatoriana, los jardines de infantes en el mundo eran una realidad, por lo que el MEP decide institucionalizar la educación preescolar, que no será puesta en práctica hasta muchos años después.





A partir del papel del Estado fueron ejecutadas acciones institucionales para favorecer las formas de educación preescolar, se determinan en dos periodos:

Primer periodo (Etapa comprendida entre 1983 a 1988)

Se produce un hito en la formación del niño preescolar, dado por el reconocimiento oficial de la educación preescolar con la aprobación de la Ley de Educación.

Las consideraciones de la Ley disponen que las Direcciones Provinciales de Educación y Cultura sean las responsables de la organización y aplicación de la actividad docente con relación a los niveles preprimaria, primario y medio, en su respectiva jurisdicción. A partir de estas disposiciones legales se crean varios programas de atención a los niños, en edad preescolar, a nivel nacional y de aplicación regional o provincial.

Entre las propuestas pertinentes se destaca el Programa de Desarrollo Infantil (PDI), que es una estrategia permanente del Instituto Nacional de la Niñez y la Familia (INNFA), iniciada en 1988, su alcance lo convierte en un sistema de protección social que proveen a niños y niñas de 0 a 6 años en condiciones de pobreza, la oportunidad de recibir cuidado, educación preescolar y alimentación para que crezcan alegres, sanos, bien alimentados, con destrezas y conocimientos, respetados por sus familias y por la sociedad.

Además, da a las madres la oportunidad de trabajar, tanto por la disponibilidad de tiempo cuanto por la posibilidad de involucrarse en la operación comunitaria de los centros. Este tipo de programas cobra importancia inmediata, en particular por su capacidad para garantizar una alimentación mínima a los escolares.

Segundo periodo (1989- actualidad)

Instrumentación de acciones institucionales de educación preescolar que incluyen la Creación del Frente Social; un dispositivo que, desde programas no convencionales, da atención a los niños y niñas menores de seis años de los sectores urbanos marginales y rurales del país y crea el Fondo Nacional de Nutrición Infantil (FONNIN), que financia el Programa de la Red Comunitaria de Desarrollo Infantil.

Es así como surge en la década de los años ochenta el Programa Nacional de Educación Preescolar, a través del cual implementa modalidades educativas no convencionales de bajo costo e impacto, donde la participación activa de la comunidad garantiza el desarrollo de los niños y niñas menores de seis años, como objetivo principal. Este instrumento regulaba modalidades de atención, a saber:

1. Jardines integrados para alumnos de 4 a 6 años. Brinda educación correspondiente al 1er. año de educación básica en donde no existe un jardín fiscal; propicia una adecuada articulación metodológica para el segundo año de educación básica.
2. Círculos de Recreación y Aprendizaje (CRA) para estudiantes de 3 a 6 años. Es una modalidad de educación inicial, no formal, encaminada al desarrollo de las capacidades básicas, la construcción de conocimientos significativos, el reconocimiento y el respeto de los derechos infantiles.
3. Alternativamente se despliega el Programa Creciendo con Nuestros Hijos, una nueva modalidad de educación integral para menores de 6 años, que prepara sistemáticamente a las familias, mediante acciones educativas estimuladoras del desarrollo de sus hijos. Creciendo con Nuestros Hijos privilegia y promueve





la participación de las comunidades en el proceso educativo.

4. Operación Rescate Infantil, es otro programa creado para contribuir a la educación integral de estos menores, mediante la participación y movilización social. La puesta en marcha de las diversas formas de coordinación interinstitucional y la canalización prioritaria de inversiones contempla tres componentes:
 - Una estimulación adecuada que favorezca el progreso normal de los niños y niñas en cada etapa evolutiva y la adquisición de destrezas que los preparen para el aprendizaje escolar.
 - Diagnóstico que prevenga y supere, a nivel primario, la aparición de alteraciones y retrasos en el ámbito psicológico y socio-afectivo de los niños.
 - Una perspectiva integral de las acciones que busca el crecimiento intelectual, sensorial, motriz, verbal y socio-afectivo. El mismo es un proceso gradual y continuo que permite la maduración armónica de las funciones del niño. Es el producto de la interrelación de las potencialidades propias de cada uno y los estímulos que recibe de su entorno. Es necesario, por lo tanto, organizar actividades que tengan una influencia múltiple donde los recursos empleados faciliten una evolución sana en lo físico, lo psicológico y lo social.

Estos esfuerzos formativos del Ministerio de Educación no contaron con un sustento teórico que orientara su aplicación y sirviera de base para la formación y superación de los educadores. De ahí que no tuvieron un horizonte bien enmarcado, lo cual determina una fractura en los propósitos y acciones prácticas que pueden resumirse en:

- Un enfoque formativo de la educación preescolar centrado en la socialización y las relaciones de los niños con su entorno que tenía una visión económica por encima de la propuesta pedagógica, lo cual representa contratar a personas que, en el mejor de los casos, se las somete a un proceso de simple capacitación, que no logra alcanzar una preparación suficiente para orientar la influencia educativa hacia el desarrollo integral de los niños.
- Una orientación a los programas de estimulación temprana visto en función de estructurar espacios para el desarrollo de la motricidad fina, propósito muy difícil de alcanzar con educadores empíricos, sin posibilidades de aplicar estrategias adecuadas a los objetivos que fueron concebidas y con ello se dañan los resultados esperados.

Falencias que permiten asegurar que las propuestas aprobadas han tenido una orientación más definida al cuidado general del niño y cumplir funciones compensatorias de atención especial, que ha de concebirse como un programa desarrollador que garantice una formación bien estructurada de los niños de educación preescolar.

Situación que obliga a generar propuestas más integradoras y con sustentos teóricos donde la concepción de la educación preescolar visiona al juego con mayores dimensiones para erigirse en un instrumento pedagógico y así evitar educar a los infantes como “ovejitas”, tal como se ilustra en el siguiente cómic incluido en el libro “El juego es vida” de María Clotilde Sardou y Pablo Carlos Ziperovich (Figura 3).





Figura 3. El juego es vida.

Fuente: Sardou y Ziperovich (1999).

La educación del niño preescolar no se trata de disciplinarlos de manera dogmática, es importante canalizar sus energías y potencialidades cognitivas mediante actividades prácticas, como el juego que faciliten el contacto directo con su entorno, a través del cual se nutre de conocimientos, habilidades y valores.

A esta edad la exposición prolongada por parte del docente lejos de atraer la atención del niño provoca en él hastío, aburrimiento y desconcentración. Es una etapa del desarrollo de la personalidad que precisa de la interacción con los demás, del ejercicio físico, el descubrimiento y la experimentación.

En esta etapa el rol de educador es aproximar al niño a la verdad del conocimiento, estimular su intelecto y servirles de guía y facilitador. El apoyo del docente ha de estar centrado en la obtención de aprendizajes significativos del preescolar, de forma tal que cada nuevo conocimiento sea incorporado a su esquema mental (estructuras cognitivas), para ser utilizados pertinentemente, contribuyendo así al desarrollo de sus capacidades académicas, sociales, etc.

1.3. Papel de la familia y la escuela en la educación de los niños de edad preescolar

Uno de los temas cruciales a tener presente cuando se habla de la formación de niños como personalidades integrales, especialmente cuando se trata de infantes en edad preescolar, es la relación familia-escuela.

La familia y la escuela constituyen las dos instituciones claves en la formación de las nuevas generaciones, son las responsables de la educación y del desarrollo social, emocional y físico de los preescolares; razón por la cual, deben coordinar estrechamente las acciones estratégicas direccionadas a este propósito.





La familia es la célula fundamental de la sociedad, en el seno del hogar se inicia la estimulación intelectual del niño; es allí donde se fundan las relaciones sociales y comienza la formación de las capacidades intelectuales y psicológicas (Bernal, 2016; Valladares González, 2017), recibe las primeras enseñanzas, aprende las primeras normas de conducta y los valores humanos (Rodrigo y Acuña, 1998), que lo acompañaran durante toda la vida; labor formativa que posteriormente la escuela, junto a la familia, continúa hasta fraguar su personalidad. “La educación es un proceso muy largo que comienza siendo impartida por la familia y luego la escuela, y se necesita de ambas partes para conseguir un pleno desarrollo educativo y personal del niño/a” (Dominguez Martínez, 2010, p. 1).

Indiscutiblemente la familia es el primer agente socializador del niño; desde su nacimiento recibe la influencia educativa del entorno familiar (Barrera Díaz y Lucía Hernández, 2018). A través de las relaciones con los miembros de la familia el niño se prepara para la convivencia fuera del hogar, los amigos, los vecinos y la sociedad en general, contexto en el que la escuela ocupa un lugar significativo (Gallego Martín, 2016).

De aquí, la importancia de que los padres o tutores cuenten con las herramientas necesarias para participar conscientemente en la formación integral de los hijos; brindarles apoyo, seguridad y afecto, transmitirles valores y conocimientos para enfrentar y solucionar los problemas de la vida.

Ahora bien, por diversas causas, no todos los padres se encuentran debidamente preparados para incidir positivamente en el desarrollo de la personalidad de los hijos, aspecto de interés que requiere de la atención de la escuela y otras instituciones de carácter social, religioso, de comunicación, etc.

Sin embargo, la escuela juega un rol fundamental en el establecimiento de relaciones con la familia, es quien debe procurar la búsqueda de alternativas que permitan fomentar las buenas prácticas educativas de los padres para estimular el desarrollo intelectual, físico y emocional de la prole.

Las instituciones educativas deben generar diversas y variadas acciones con bases psico-pedagógicas que contribuyan a capacitar a los padres, a partir de un diagnóstico a través del cual establecer la ayuda educativa que precisa cada uno, para apoyar y estimular el desarrollo intelectual de los hijos en la casa (Barrera Díaz y Lucía Hernández, 2018).

Cuando el niño asiste por primera vez a la escuela, ya posee un cúmulo de conocimientos, hábitos y valores, adquiridos a través de las relaciones familiares, el que traslada al ámbito escolar; razón por la cual es necesario el involucramiento de los padres con las actividades instructivas y educativas que reciben los hijos, de forma tal que se minimice la posible asimetría entre la formación que los niños reciben en el hogar y la escuela; de esta manera, el proceso educativo será lo menos traumático, visto como una continuidad y no como un cambio. El empleo de códigos comunes en la educación del niño de edad preescolar aportará un proceso equilibrado e integral.

En tal sentido, la escuela ha de establecer canales de comunicación y crear espacios de diálogo con los padres, donde se tomen decisiones colegiadas en pro de la educación y bienestar de los preescolares, se determinen las acciones educativas a realizar de la manera más armónica y cooperativa posible, para implicar a la familia en la vida escolar de estos.





Muchas son las acciones que los padres pueden desarrollar con sus hijos en el seno familiar para estimular su intelecto, son los encargados de que cumplan con las tareas asignadas para la casa, leerles historias y cuentos para inculcarles el hábito de la lectura, enseñarles cuentos y canciones, programar y acompañar a los hijos a visitas de museos, teatros y lugares de interés histórico o geográfico, iniciarlos en la siembra y cuidado de plantas, así como incentivarlos a participar en actividades deportivas apropiadas a su edad, entre otras. Es necesario que los niños preescolares se sientan acompañados por sus padres, que perciban que los esfuerzos y resultados son también de estos.

El rol de los padres en la estimulación intelectual de los hijos es primordial, no solo por la ayuda que pueden brindarle para la ejecución de las tareas, sino también, por el apoyo emocional que le trasmite al hacerle sentir que no está solo en ese proceso.

Por otro lado, la escuela como institución responsable de la formación integral de personalidades equilibradas debe encausar el trabajo educativo más allá de los muros institucionales, involucrando a las familias y a la comunidad, haciendo coincidir los intereses y expectativas de la familia, la escuela y la sociedad.

Para poder lograr un adecuado involucramiento de los padres con la formación de los hijos, Egido Gálvez (2016) recomienda entre otros, los siguientes aspectos:

- Igualdad de padres y docentes en la responsabilidad de la formación de los escolares.
- Ambiente de diálogo y confianza en las relaciones de la familia y escuela.
- Rol proactivo de escuela para obtener el involucramiento de todos los padres y también de grupos u organizaciones del entorno.

- La escuela busca la asistencia de padres y fórmulas de colaboración adecuadas.
- La colaboración como un asunto de calidad más que de cantidad, impidiendo actividades aisladas, se ejecuta una proyección estratégica de las formas de colaboración y flexibles al cambio.

1.4. Diagnóstico de la educación de los niños en el Centro Educativo Jubones

La Unidad Educativa Jubones se encuentra en la provincia de El Oro, en el sureste de la República del Ecuador. Brinda enseñanza a los niños desde los tres años hasta que terminan el bachillerato. Cuenta con una matrícula de cerca de cien niños y con 16 educadores y asistentes. Desarrolla las actividades en la edad preescolar en dos grupos, organizados en las edades de 3 a 4 años y otro de más de 4 años a 5, en horarios que van desde las siete de la mañana hasta las cuatro de la tarde.

Es bueno significar, que en muchas actividades los niños de los dos grupos señalados se integran para realizar determinadas actividades relacionadas con la música, la plástica y la visita de los comunitarios (ancianos y especialistas), quienes cuentan anécdotas y vivencias vinculadas a la localidad, profesión y otros temas de interés para los niños.

Desde una perspectiva histórica se puede expresar que esta institución dedicada a la educación inicial, surge como consecuencia de los intentos realizados para mejorar la educación general superior, la educación media y la educación primaria en los años iniciales del presente siglo. El tránsito por el nivel primario permitió comprender que esta educación debía ser mejorada, pero sobre todo requería recibir en su seno a niños mejor preparados, que pudieran ser capaces no





sólo de transitar por las aulas, sino de convertirse en protagonistas activos del aprendizaje.

Los primeros intentos fueron dirigidos a lograr un desarrollo mecánico en el aprendizaje de los niños, para lo cual se eligió un centro donde fueron estudiados alumnos en edad preescolar. El resultado obtenido reveló una buena memorización en los niños, aunque cuando se les proponía ejecutar tareas con algún grado de dificultad no lograban realizar lo solicitado. Hubo avances en el campo de la interrelación, pero en la mayoría de los casos los educandos terminaban en enfrentamientos o en llantos injustificados.

Fue entonces que se comenzó a buscar nuevos mecanismos que permitieran dar solución a esta serie de inconvenientes. Entre las tareas realizadas estuvo el estudio de bibliografía especializada sobre psicología evolutiva, características y cualidades de los niños por edades, y con ese apoyo científico, fueron estructuradas actividades que favorecieran el desarrollo armónico e intelectual.

Este último esfuerzo exigió educadoras que tuvieran el conocimiento necesario o al menos la disposición de poner en práctica los conocimientos científicos. Inicialmente se elaboraron planes de clases y actividades en la oficina, luego se les explicaba a las maestras los métodos, procedimientos y mecanismos que debían aplicar en la práctica educativa para obtener los resultados deseados.

La organización de talleres con las maestras del experimento y la participación de varios profesionales, entre los que destacaban: psicólogos, neurólogos, pedagogos, sociólogos, lingüistas, especialistas en deportes y personas especializadas en entretenimiento infantil, con el fin de que las educadoras adquiriesen los conocimientos necesarios.

El obstáculo más frecuente era el concepto erróneo impregnado en estos educadores, de la nocividad que producía la enseñanza y transmisión de conocimientos a los niños en edades tempranas, alegando que afectaba su desarrollo normal.

Este estereotipo cultural imposibilitaba realizar la labor anhelada, pero finalmente se logró romper la primera barrera en las educadoras y a través de ellas, la de los padres de los niños que ingresaron en la escuela.

Para detectar el estado inicial de los niños se llevó a cabo la observación al proceso educativo de los grupos de preescolar e indagación a los niños, los padres de familia, profesores y colectividad para conocer las habilidades de los educandos en la realización de actividades sin la ayuda de otros.

Estas acciones posibilitaron llevar a cabo un sondeo sobre las habilidades sociales/emocionales, destrezas motoras gruesas, destrezas motoras finas, habilidades matemáticas, lenguaje y habilidades para leer y escribir. A lo cual se agregaron los procesos relacionados con la construcción del ambiente de aprendizaje en la escuela, el repertorio de estrategias y principios de acción sostenidos por los docentes, y la promoción del aprendizaje de contenidos curriculares específicos, dentro y fuera del ambiente del aula.

Las variables observadas estaban relacionadas con el currículum y el tiempo asignado, la organización y distribución del aula, el nivel de compromiso profesional de los docentes, los recursos materiales para los procesos en el aula, material didáctico, bibliográfico y físico de la escuela, así como las expectativas de los padres sobre la estimulación intelectual de los niños.

Al respecto, la aplicación de técnicas como encuestas a docentes y a especialistas de los Centros de Diagnóstico





y Orientación, entrevistas a las madres y miembros de la comunidad, unido a la observación de 15 niños en el proceso, revelaron datos que demostraron las insuficiencias presentes en la dinámica formativa que se estudia. Estos elementos fueron enriquecidos a su vez, con el análisis de documentos elaborados para el efecto y el expediente psicopedagógico.

Entre los aspectos a diagnosticar en los educadores se encontraban la preparación psicopedagógica general, cultura de juego, habilidades pedagógicas vinculadas con la comunicación, la creatividad y la elaboración de materiales escolares; por su parte, en los niños fueron evaluados los aprendizajes previos, disposición para integrarse, relaciones con los padres y con otros niños, y los logros en su diario quehacer.

Es de vital importancia reconocer la perspectiva de los alumnos que participan del proceso aplicado en la escuela; el análisis tomó en consideración factores sociales e individuales que tienen una significativa influencia en el proceso formativo. En tal sentido, el nivel de procedencia social de los estudiantes resultó una variable medida de forma intencional a todos los niños matriculados en primer año de educación básica, en ella quedaron incluidos los tipos de familia.

La exploración comprobó que la totalidad de la población tiene dificultades en el lenguaje hablado y escrito, el vocabulario es pobre en cantidad y calidad de las palabras, sin coherencia y significado en lo que dicen, no existe correspondencia entre la expresión oral y la edad.

El empleo de la observación como técnica empírica ha ofrecido datos que permiten no sólo reforzar los elementos obtenidos con la aplicación de las otras técnicas utilizadas, sino también enriquecer la visión

interpretativa del proceso de formación, efectuada en la escuela desde otra perspectiva donde se pudo comprobar que los niños observados tienen hipotonía muscular por lo que el desarrollo motor se ve afectado, se manifiestan torpes y lentos en sus movimientos.

Revelaban déficits en la coordinación de manos y pies para lograr el correcto equilibrio, aunque realizan el esfuerzo, no establecen semejanzas ni diferencias, tampoco tienen una formación real y exacta de los objetos más comunes. Predomina en la totalidad la memoria mecánica y los procesos psíquicos se manifiestan lentos y poco desarrollados, no se aprecia curiosidad por lo que les rodea, ni motivación para realizar cualquier actividad.

Necesitan tener a su mamá constantemente cerca de ellos, la mayoría no aceptan ser besados ni acariciados. Los niños son retraídos y tímidos, no juegan con sus compañeros, lo que demuestra un bajo nivel de socialización y comunicación. En todos los casos se aprecia sobreprotección y mal manejo familiar, principalmente, en el cumplimiento de las normas y reglas disciplinarias, así como lo relacionado con el comportamiento con los maestros.

En general, no tienen buenos hábitos de higiene, manifestándose este comportamiento al arrojar la basura en lugares inadecuados. No avisan para realizar sus necesidades fisiológicas, por lo cual las realizan en sus ropas, en resumen, no tienen educados sus cuerpos.

Fue comprobado, además, que no cumplen órdenes y se mantienen como si no escucharan, tienen comportamientos irritables cuando no son satisfechos sus más mínimos caprichos o necesidades, expresado con llantos, gritos y lágrimas, a veces se manifiestan con





perretas, la totalidad padece de miedos, inseguridad y son asustadizos. En el orden positivo han alcanzado hábitos de vida como cepillarse los dientes, lavarse las manos, limpiarse la nariz o peinarse.

La entrevista a los padres demostró el grado de sobreprotección que tienen con los niños. Piensan que aún están muy pequeños y que pueden recibir algún daño. Desconocen la necesidad de educarlos a una temprana edad y los beneficios futuros que ello propicia.

Los resultados de la encuesta a los docentes, con el objetivo de valorar cómo se desarrolla el proceso formativo y constatar el nivel de preparación poseído en la estimulación temprana demostró que la preparación es insuficiente para realizar un trabajo con calidad. Los criterios recogidos son significativos, en cuanto a la necesidad de superación sistemática, pues todos son maestros parvularios y desconocen el proceso de formación integral y su dimensión.

Por otro lado, los docentes no muestran preparación para el llenado de los expedientes psicopedagógicos; estos no constituían un apoyo informativo detallado para el trabajo, orientado a estimular la formación integral del preescolar, tampoco registraban en los cortes evaluativos el estado de cada uno de elementos que intervienen en las etapas del proceso formativo.

La entrevista a los miembros de la comunidad demostró la preocupación de la sociedad por la formación de los menores. Comentan que tienen un comportamiento descortés, indisciplinados y utilizan un lenguaje, aunque entrecortado, inadecuado para la edad. En síntesis, manifiestan que los niños están perdiendo el tiempo en la escuela, que no han observado un cambio positivo en ellos.

Entre los aspectos negativos se destaca la gestión escolar, debido a que los procesos relacionados con la construcción del ambiente de aprendizaje, revela una notoria distancia de los padres como actores significativos dentro del sistema escolar; también se pudo apreciar la ausencia de procesos de aprendizaje orientados al trabajo en equipo y fisuras entre docentes y directivos, lo que ocasiona retrasos en el encuentro de vías para apoyar el desarrollo personal de cada estudiante.

La administración y distribución de recursos no resulta un factor positivo debido a la inestabilidad económica de sus contribuyentes. Esto implica que la escuela no posee suficientes medios materiales de enseñanza para desarrollar las actividades por la aislada participación de los padres.

La práctica pedagógica en el aula, el repertorio de estrategias y principios de acción realizada por los docentes para promover el aprendizaje de contenidos curriculares es una dimensión carente de innovación en el uso eficiente del espacio pedagógico y físico. La causa principal radica en la carencia de acciones que transformen la clase en una actividad grupal, analítica y reflexiva donde el docente motive, coordine y dirija actividades integradas en la vida normal, donde la escuela, la comunidad y el hogar se vinculen en un flujo continuo.

El juego no ha sido considerado como una actividad escolar, más bien se le ha ubicado en el contexto de los lugares de esparcimiento de los niños. La trascendencia de la planificación es resaltada como elemento central en el repertorio de estrategias pedagógicas desarrolladas por la escuela, pero sus resultados son poco destacables.

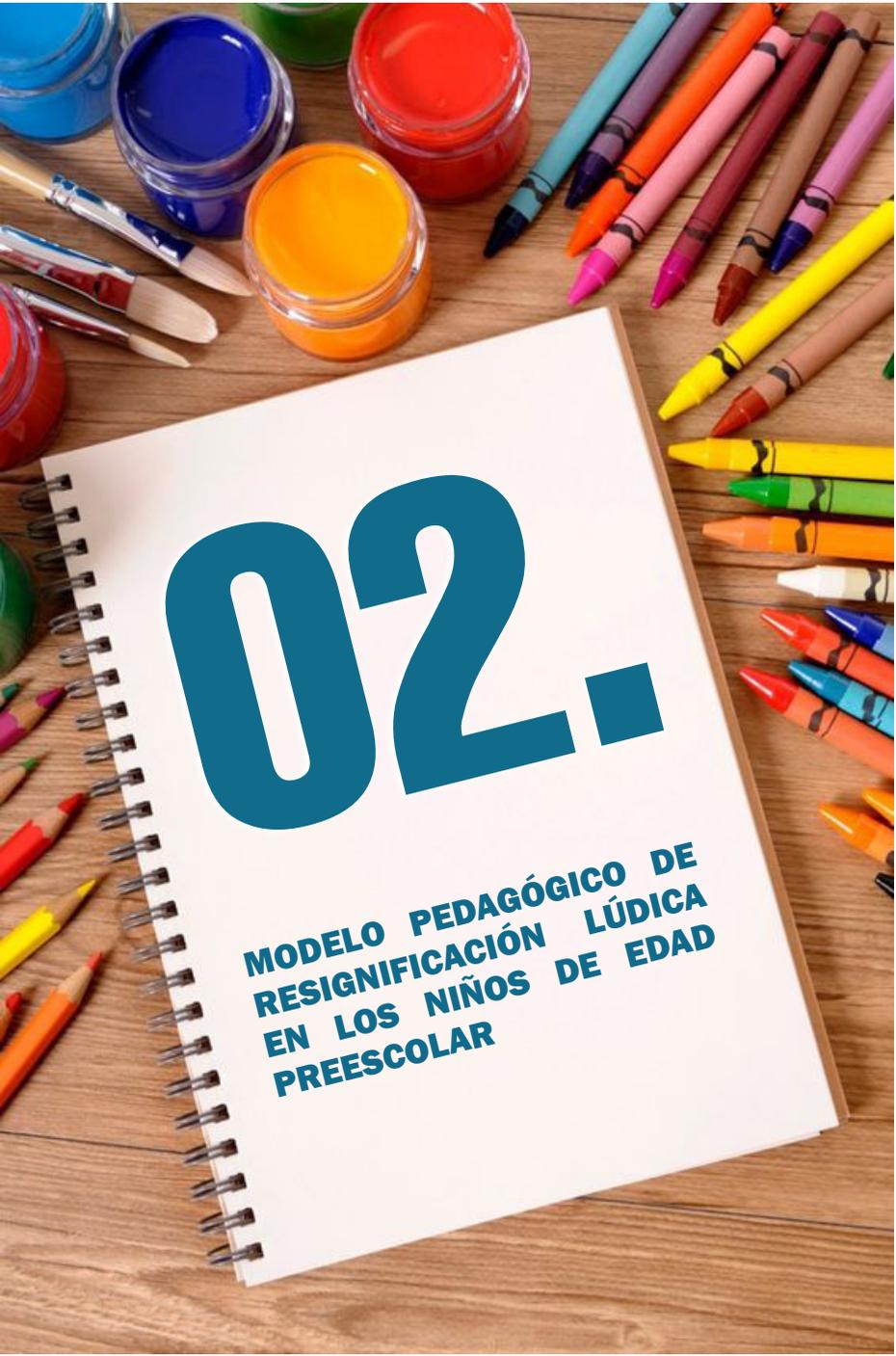




Recapitulando, las situaciones diagnosticadas revelaron que se encuentran en el contexto de lo manejable. En cuanto a la perspectiva pedagógica, que más se comenta y parece prevalecer en la mayor parte de lo observado, es aquella que establece una relación fallida con los alumnos, donde no prima el afecto, respeto y confianza.

Respecto a la interrelación escuela-familia, el diagnóstico muestra que, aunque existe el conocimiento teórico, por parte de los actores, la realidad es muy distinta, y es uno de los factores que incide negativamente en el proceso educativo, fundamentalmente porque los padres desbordan sobreprotección y permisividad, por lo que existe hipoestimulación en los niños, insuficiente nivel de socialización, dependencia para realizar las tareas; además, no tienen instaurados adecuados hábitos de vida.

Por otra parte, la implicación de los miembros de la comunidad en el proceso de formación de los niños es totalmente nula y los conocimientos que poseen las maestras acerca de las etapas evolutivas del niño son insuficientes.



02.

**MODELO PEDAGÓGICO DE
RESIGNIFICACIÓN LÚDICA
EN LOS NIÑOS DE EDAD
PREESCOLAR**

“Siempre que te sientas sola mira a la luna y me verás, la mirada de un amigo es como la luz”.

Guy de Maupassant

2.1. Modelo de estimulación intelectual de los niños preescolares

Una de las peculiaridades más significativas de un modelo es su dependencia de un principio generatriz; hecho expresivo del crecimiento teórico que ha experimentado como categoría científica. A ello se adiciona la trama de relaciones que establece en el contexto donde se ubica, estructura que se torna muy ilustrativa para comprender el fenómeno explicado por el modelo.

En el caso de la edad preescolar que trato en esta obra he privilegiado la estimulación intelectual desde el ámbito lúdico; intencionalidad que fusiona distintos campos y produce por ello una visión teórica requerida para atender el progreso educativo de los niños preescolares en la escuela ecuatoriana.

El modelo pedagógico es una variante de la teoría del modelo. En un modelo educativo es referencial la precisión del principio teórico que otorga cohesión a los nexos del ideal pedagógico.

El aula es un ámbito estructural de la sociedad por la configuración colectiva, donde el discurso pedagógico es fuente de imaginación y reacciones comunicativas sobre el ideal educativo en un nivel escolar donde los comportamientos son muy naturales determinados por el universo cultural que viven en sus hogares (Lipman et al., 1992).

Un modelo que se ajuste a las posibilidades y características de la edad preescolar es una propuesta educativa para el docente, la familia y los estudiantes. El reto está en formalizar un proyecto teórico de sujeto social que haga funcional la comprensión de la



realidad objetiva. Ello simboliza propiciar una dimensión interpretativa del pensamiento de la edad temprana y el conocimiento recientemente adquirido para orientarse en el contexto escolar.

Sobre la estimulación intelectual de los preescolares será erigido el fundamento epistemológico del modelo y establecida la estructura interna determinada por los componentes y relaciones que sustentan la existencia objetiva y que permiten la comprensión dialéctica de su carácter de sistema.

Este modelo permite un enriquecimiento en el tratamiento teórico del proceso de formación de los niños en la etapa preescolar, particularmente de la estimulación intelectual que deviene vía para el perfeccionamiento de las acciones y sendas más apropiadas en este sentido, en aras de contribuir a la elevación de la calidad de su formación; a su vez, se estipula el principio de la estimulación lúdica problematizadora, a partir del sistema de relaciones esenciales que se determinan en los componentes de este proceso formativo.

Operar un modelo lúdico problematizador es otorgarle la capacidad al estudiante para activar la memoria reproductiva y viabilizar su capacidad comunicativa empleando recursos comunicativos para comportarse en el aula. Para las educadoras es legitimar una forma de enseñanza donde el alumno puede ser protagonista porque el docente construye las situaciones y el estudiante las comprende y reproduce ubicando imágenes que le producen las representaciones y discursos que recepciona y lo facultan.

El modelo que se presenta se fundamenta principalmente, en las teorías histórico-cultural de Vygotsky (1934), la noción de inteligencias múltiples de Gardner (1998), la estimulación intelectual de Córdova Llorca (1998), la lúdica y su influencia en la formación de la personalidad de Esteva Boronat (1999) y Villalón García (2003), y las





concepciones sobre lo sistémico estructural de Fuentes et al. (2004).

La teoría histórico-cultural de Vygotsky, propicia determinar el papel esencial de los aspectos históricos y sociales que condicionan psicológicamente todo fenómeno pedagógico donde se ubica la estimulación intelectual (Kozulin, 1994); visión a la que Córdova Llorca (1998) adiciona el papel del enfoque personológico del proceso educativo, que considera el desenvolvimiento psicológico de los preescolares en su integridad, teniendo en cuenta las relaciones entre inteligencia, motivación, afectividad, creatividad y personalidad.

La perspectiva práctico metodológica de esta teoría posibilita la utilización de métodos de educación productivos. Por lo cual deben tener cierta dosis de desafío para el alumno de modo que lo obliguen a fijarse metas propias y a esforzarse por alcanzarlas. La evaluación al final de una tarea es la conclusión de un ciclo mediante preguntas al estilo de: cómo se sienten, qué esperan lograr o qué lograron, cómo están trabajando, qué le es más fácil o difícil. De esta forma, el preescolar aprende a conocerse a sí mismo, autoevaluarse, controlar su actuación presente y futura.

Una perspectiva contenida en el enfoque de González Rey y Mitjans Martínez (2017), quienes plantean la necesidad en el proceso educativo de espacios para la individualización del conocimiento, la formulación de interrogantes; pues el “atiborramiento” lineal de información conspira contra ese fin e impide la construcción por parte del estudiante de su verdad.

Una posibilidad que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) ha desarrollado, al definir que la inteligencia es una habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos. Las inteligencias múltiples abarcan los diferentes tipos de manifestación consciente o inconsciente del individuo

en un contexto físico, social y simbólico en el que se distribuye y a la vez lo determina.

Desde esta teoría, la estimulación intelectual del preescolar se sustenta en integración de contenidos intelectuales y un enfoque creativo como garante de calidad en los preescolares. Es la visión científica que viabiliza la iniciación pedagógica a la expresión corporal que contiene la iniciación en la inteligencia corporal-cinestésica y la inteligencia espacial, y la orientación pedagógica socioafectiva, una viabilidad hacia las inteligencias intra e interpersonal.

La estimulación intelectual del preescolar se encamina entonces desde esta integración de contenidos intelectuales a estimular las tres áreas fundamentales de conocimiento (cognitiva, afectiva y motriz) en el niño, para así potenciar al máximo sus posibilidades de manifestación.

Considero que independientemente de las especificidades y la naturaleza de cada tipo de inteligencia, una estimulación intelectual con base en la educación integral del preescolar, contribuiría al progreso de su capacidad creativa como expresión de la personalidad, no sólo a los elementos referidos a las inteligencias múltiples, sino a la creatividad como aspecto consustancial al desarrollo intelectual de los preescolares.

La hibridación que ello implica configura el modelo teórico de la estimulación lúdica. El mismo incorpora la relación entre juego-desarrollo como expresión de la relación entre educación y desarrollo. Los autores Esteva Boronat (1999) y Villalón García (2003) sitúan el juego como determinante del cambio en las aptitudes y en la formación de la conciencia del niño de carácter general, habitual; de ahí emerge la necesidad de configurar el juego con fines didácticos problematizadores. Esa innovación emerge de la estimulación intelectual del



preescolar como un conjunto organizado de subsistemas y componentes interactuantes e interdependientes, que involucra las complejidades de la racionalidad y lo lúdico, así como de la lúdica con lo creativo; las que se integran en un todo unitario. De esta forma, la estimulación lúdica problematizadora se constituye en principio del proceso de estimulación intelectual de los niños de edad preescolar (Figura 4).

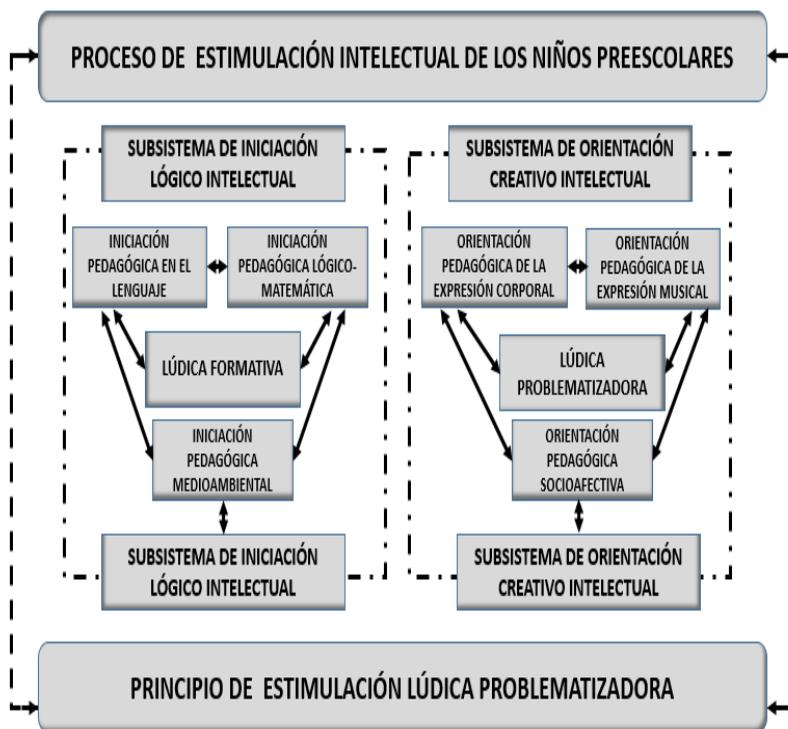


Figura 4: Proceso de estimulación intelectual de los niños preescolares,

La unidad de las partes que componen el sistema de estimulación intelectual lúdica del preescolar, se refieren al entramado de relaciones funcionales que lo tipifican. De este modo, los subsistemas y sus componentes discurren como funciones básicas de este sistema

fundamental de la teoría y la práctica de la pedagogía preescolar.

Las relaciones esenciales o vínculos relacionantes serían el subsistema de iniciación lógico intelectual de dicha estimulación y el subsistema de orientación creativo intelectual de la misma. Comprensión que entrelaza lo lógico racional y lo creativo como aspectos fundamentales.

La estimulación referida como sistema abierto presenta en su dinámica relaciones de intercambio con el ambiente educativo, a través de una sistematicidad con las transformaciones y demandas del cambio educativo; lo cual convierte esta herramienta en un proceso en permanente adaptación y reajuste a las condiciones del contexto educativo.

El modelo pedagógico es una concreción teórica que expresa la integración dialéctica de los subsistemas y puede ser definido como el sistema de fundamentos teóricos que se interrelacionan dialécticamente y facilita explicar e interpretar la relación entre lo lógico intelectual y lo creativo intelectual, teniendo en cuenta lo lingüístico, lo lógico-matemático, la expresión corporal y lo socio-afectivo, como aspectos básicos de la expresión de la inteligencia y la imaginación en esta etapa del desarrollo, a partir del accionar de los niños en los contextos de su desarrollo, dinamizados por la estimulación de lo lúdico problematizador.

En su epistemología el modelo está dinamizado por la contradicción fundamental entre lo lógico racional y lo creativo, lo que confiere cualidades fundacionales de expresiones educativas esenciales, en especial las referidas a los subsistemas lógico intelectual y creativo intelectual, que despliegan una interdependencia con la lúdica problematizadora y la lúdica formativa, lo cual permite la mejora directa, sistemática e inmediata, de este proceso, el perfeccionamiento de la capacidad



pedagógica de los educadores y de su labor con los niños que atienden, que se benefician de manera directa con los resultados de la estimulación intelectual, a partir de la articulación de una lúdica diferente.

2.2. Subsistema de iniciación lógico intelectual

Como un componente pedagógico de la educación inicial del preescolar el subsistema de iniciación lógico intelectual posee carácter dinámico, iniciador y multi referencial cuya finalidad es el fomento de las potencialidades intelectuales de los preescolares en aras de promover el desarrollo del área cognitiva, destacando dentro de ella las habilidades lógicas (análisis, síntesis, abstracción, comparación y generalización) a través de la actividad lúdica, de manera que propicie el desarrollo de la inteligencia en un contexto educativo institucional.

Este subsistema está integrado por componentes que dan cuenta de las principales apropiaciones que en esta educación inicial tienen los niños, estos son la iniciación pedagógica en el lenguaje y la iniciación pedagógica lógico-matemática, como aspectos que caracterizan los principales aprendizajes de los niños en esta etapa del desarrollo.

Asimismo, este componente se refiere a las relaciones que desde lo lúdico establece el preescolar consigo mismo, en función del conocimiento del mundo que le rodea, con lo que va adquiriendo nuevas experiencias que le permiten tener un mayor dominio y control sobre sí.

2.2.1. La iniciación pedagógica en el lenguaje

La iniciación pedagógica en el lenguaje se comprende como un proceso que revela como tiene lugar la formación y desarrollo lingüístico del preescolar desde una educación sistemática, planificada e institucional con una base científico-pedagógica que permite escoger las mejores vías y métodos para potenciar

el desarrollo del lenguaje infantil (Francescato, 1971; Fernández, 1980).

El adecuado desarrollo del lenguaje tiene una influencia decisiva en el desarrollo cognitivo posterior del niño preescolar y en sus habilidades escolares porque se funda en una cognoscibilidad armoniosa, de ahí la importancia de su estimulación lo más tempranamente posible (Martínez Mendoza, 1995 a, 2000).

El proceso de iniciación pedagógica en el lenguaje está encaminado a la apropiación por parte de los preescolares de los elementos básicos de la lengua materna, por ello el educador debe poseer un dominio profundo del contenido del lenguaje que ofrece, así como de las disciplinas pedagógicas y psicológicas en general, para que pueda garantizar la dirección adecuada de los procesos cognoscitivos y lograr así el desarrollo intelectual acorde con la edad (Martínez Mendoza, 1995 b). En la medida en que el educador domina la lengua que enseña, puede realizar un trabajo pedagógico sistémico, con base en el dominio de los métodos óptimos para cumplir con este cometido.

De igual manera, es necesario que las actividades lingüísticas que se organicen sean accesibles a los preescolares; durante estas actividades hay niños que responden rápidamente, narran, adivinan, inventan un relato y otros que no lo hacen con tanta rapidez o que no lo pueden hacer; ello desafía al docente a estructurar su enseñanza en consideración el dominio lingüístico individual, para graduar los contenidos que se trabajarán y adecuar el planteamiento de problemas, para influir en el pensamiento del alumno; esto haría posible la estructuración de una actividad en perfeccionamiento y no adaptativa.

La iniciación pedagógica en el lenguaje tiene su basamento en la percepción visual y auditiva, pues el objeto de enseñanza se asimila y desarrolla gracias a la





percepción auditiva y visual. Emplear medios didácticos que la faciliten, en especial la asimilación de las palabras que designan los objetos, o los caracterizan, es insertar la enseñanza en el proceso real de construcción lingüística que es asimilado por el niño gracias a la audición que es la fuente de la imitación oral de su escucha.

De igual forma, la iniciación pedagógica en el lenguaje para estimular el desarrollo de la expresión en los preescolares debe estructurarse a partir de un conjunto de tareas que adoptan variadas formas: diálogo y monólogo, vocabulario, estructura fónica de la lengua, gramática, literatura y lecto-escritura (Throop, 1978; Terradellas, 1986).

Las tareas de diálogo y monólogo, están encaminadas a que el preescolar adquiera la capacidad de expresarse con frases claras y sencillas, con un vocabulario conveniente y una buena elocución, articulación y pronunciación, a través del intercambio comunicativo con coetáneos, educadores y familia.

Ese diálogo tendrá como finalidad mejorar el lenguaje del niño tanto en comprensión como en expresión. Se inicia con la acogida de los niños al llegar a clase, y continúa con la atribución de significados a sus expresiones poco matizadas, el aumento del vocabulario y la incitación a pronunciar con claridad, a usar palabras con propiedad.

Una práctica educativa referencial es contarles cuentos, trabajar con marionetas o realizar juegos de diálogos. En cuanto al monólogo, confiere la posibilidad de estructurar una comunicación consigo mismo. Estas tareas han de estimular en los niños formas de comportamiento propias de la comunicación, a saber:

- La capacidad de consideración del interlocutor.
- El hábito de compartir conocimientos.

- La capacidad de participar en una conversación, seguir las ideas de los otros, el retener las propias, elaborar argumentos y contra argumentos.
- La habilidad de defender un criterio mediante el lenguaje.
- El hábito de informar cuidando la corrección y exactitud de las proposiciones que se utilizan.
- El hábito de no interrumpir, y saber hablar de forma diferenciada (Colectivo de autores, s/f).

Cuando el educador organice juegos con propuestas donde la dinámica esté pautada por el lenguaje, debe propiciar el aprovechamiento de todas las oportunidades para estimular el dominio del vocabulario y que este se refiera a todo cuanto viva el niño; eso favorece las áreas formativas relacionadas con los valores, las relaciones humanas y el autodesarrollo. Le sirve además de orientación para comprender lo que aporta el juego a los preescolares. Esto requiere que el educador posea un conocimiento de la metodología para la estimulación en los preescolares, a fin de lograr el enriquecimiento, fijación y activación del vocabulario. Conocimiento también vinculado a la adquisición de las relaciones entre palabras (sinonimia, antonimia y subordinación), o sea, la adquisición de las relaciones lexicales, para enriquecer el vocabulario de los preescolares.

Las tareas de apropiación de la estructura fónica de la lengua, son un reto en este subsistema cuyo propósito fundamental se orienta a la apropiación y sistematización del conjunto de sonidos del idioma, y sus modelos, los fonemas; de manera que, los preescolares alcancen un óptimo desarrollo del oído fonético mediante la percepción e imitación de los sonidos, las combinaciones en las palabras y perfeccionen paulatinamente la articulación y diferenciación de estos sonidos, con vistas a su preparación para la lectura.



Las tareas de apropiación de la gramática se estructuran con el fin de que los preescolares aprendan a hablar de forma gramaticalmente correcta, a través de la enseñanza de formas propias de la lengua materna. En la medida en que enriquece el vocabulario, el preescolar va asimilando las reglas gramaticales de manera espontánea, en la actividad de comunicación y ante la necesidad de expresar las relaciones con el mundo que le rodea.

Desde este punto de vista las tareas de apropiación de la gramática se conciben como una acción global que además de reglas gramaticales, adquieren recursos morfosintácticos para insertarse en todas las actividades del centro infantil y la vida cotidiana, un aprendizaje natural, que implica, en todo momento, escuchar un lenguaje gramaticalmente correcto. Las tareas descritas se realizan mediante actividades motivantes y juegos didácticos verbales, es decir, a través de la actividad lúdica.

Otras dimensiones incorporan las tareas de apropiación pedagógica de la literatura infantil, las cuales contienen como acción fundamental favorecer el desarrollo estético y ético de los preescolares, lo cual se verifica mediante la lectura y narración de cuentos, recitación de poesías, escenificaciones, actividades con títeres y otras.

Por medio de ellas son fomentados en los preescolares sentimientos positivos, hecho que favorece la imaginación, la actividad creadora y también la habilidad para narrar, recitar y cantar. De igual manera, son educados los niños, en la formación de hábitos de conducta adecuados, es el caso de prestar atención a quien habla o cuenta algo, esperar el turno para hablar, destacar y reconocer las buenas acciones o actitudes de los demás. También aprenden a diferenciar los personajes de las obras, quiénes son buenos y quiénes son malos, y cómo actúan.

Es fundamental tener en cuenta que los niños aprendan a disfrutar y a utilizar bellas expresiones, a recitar al ritmo del lenguaje en prosa o en verso y a alegrarse o entristecerse, a reír o llorar en dependencia de la obra que se les presente.

La primera función de la actividad literaria en el centro infantil es la de educar ética y estéticamente, pero cumple otras funciones, como: favorecer el desarrollo del lenguaje coherente, despertar en los niños el interés y el amor por la literatura, y crear en ellos hábitos de utilizar y cuidar los libros correctamente.

Las tareas de apropiación pedagógica de la lecto-escritura están orientadas a favorecer la maduración de las funciones mentales del preescolar y a despertar el interés por la lectura propiamente dicha. Estas tareas posibilitan la preparación de los escolares para la lectura y la escritura. Esto se garantiza mediante dos habilidades específicas: el análisis fónico de la palabra y el desarrollo de habilidades caligráficas o preescritura.

El proceso de la escritura está estrechamente ligado al de la lectura (Inizan, 1980; Jolibert, 1991; Kraftchenko Beoto y Cruz, 1995), y en este caso, parte de esa preparación, se refiere a la formación de habilidades caligráficas, mediante la realización de diversas actividades productivas: el dibujo, el modelado y el trabajo manual, entre otras; así como, la ejercitación de diversos rasgos que se supone estén presentes en la escritura, donde mediante el modelo de un rasgo o elemento, el niño, en la ejecución y ejercitación de dichos rasgos, asimila procedimientos de acción siguiendo determinadas orientaciones, para ejercitar las cualidades que son necesarias para el proceso de escribir, lo que posibilitará una acción consciente del proceso de formación de la habilidad caligráfica.

Con la realización de estas tareas se provee al escolar de herramientas para reconocer los recursos de la lengua



escrita: pictogramas, rótulos, láminas, periódicos, revistas y libros, además de la interpretación de imágenes, carteles, fotografías y de la comprensión y producción de imágenes secuenciadas cronológicamente.

En sentido general, las tareas lingüísticas deben ser variadas y su grado de complejidad debe ir en aumento de acuerdo con las particularidades de los niños y el desarrollo de sus representaciones; estas tareas los preparan para comprender con mayor exactitud el lenguaje empleado por el adulto y expresarse él con mayor independencia, de manera que es pertinente, necesario y oportuno que el preescolar enfrente estas desde una lúdica que le exija narrar, recitar y conversar de acuerdo con un tema dado y guiado por el educador.

Es por eso, que todo el trabajo con las tareas de iniciación pedagógico- lingüística debe dirigirse sobre todo al desarrollo de las habilidades que propicien la plena expresión lingüística de los preescolares a través de problemáticas que exijan emplear oraciones, buscar el sinónimo, el antónimo, el diminutivo, el aumentativo y el despectivo; puede además, elaborar un relato a partir de una lámina, o de una serie de ellas, también a partir de dos o tres palabras que les indica el adulto, o sobre la base de su experiencia.

El docente debe lograr una participación oral dinámica de cada niño o de la mayor parte de ellos en cada tarea, con un adecuado enfoque emocional, que debe ponerse de manifiesto desde el propio comienzo, para despertar en el preescolar el interés, el deseo de saber y su impaciencia por conocer lo nuevo, desde el propio momento en que se oriente el objetivo de cada actividad, logrando que el niño hable, comprenda lo que dice el educador u otro niño y se establezca la comunicación.

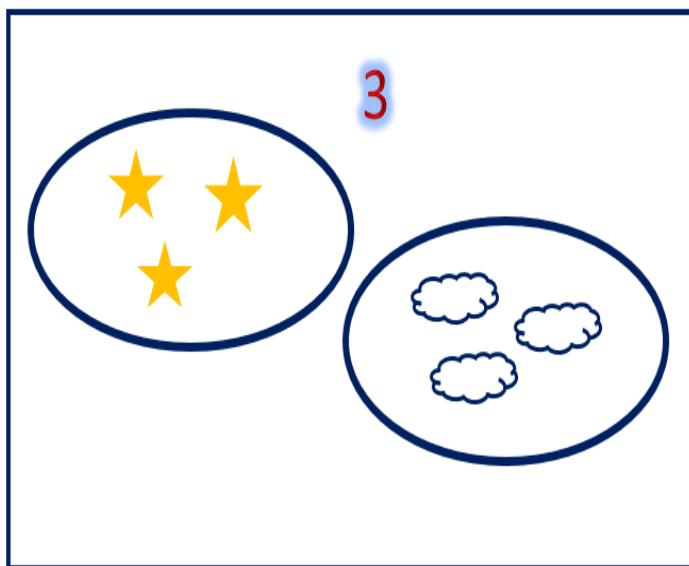
Las tareas de iniciación pedagógica en el lenguaje se efectúan, por regla general, en el salón educativo o aula, pero esto puede realizarse en el jardín, durante un

paseo o en el teatro; a fin de lograr el desarrollo de las habilidades expresivas imprescindibles en la iniciación al desarrollo de las bases del pensamiento lógico matemático de los niños.

Las premisas del pensamiento lógico comienzan a surgir a finales de la edad temprana, cuando empieza a formarse en el niño la función simbólica o señalizadora de la conciencia, que le permite comprender que un objeto puede ser representado por otro, por un dibujo o por una palabra. De hecho, estas premisas son el punto de partida para iniciar las acciones de razonamiento verbal y del pensamiento abstracto lógico, realizado por el preescolar mediante el lenguaje interno.

Estos son aspectos que los educadores tomarán como fuente y fundamento para iniciar a los preescolares en el desarrollo de su pensamiento lógico racional, apareciendo de esta manera lo que se reconoce en esta investigación como iniciación pedagógica lógico–matemática.

2.2.2. La iniciación pedagógica lógico–matemática





Atendiendo a la teoría de Piaget el desarrollo de la personalidad del niño transcurre por diferentes etapas, periodos o estadios que determinan su capacidad para entender y aprender del mundo que le rodea. Estas etapas son:

1. Etapa senso-motora (de 0 a 2 años aproximadamente).
2. Etapa preoperacional (de 2 a 7 años).
3. Etapa de las operaciones concretas (de 7 a 11 años).
4. Etapa de las operaciones formales (desde los 11 años en adelante).

Durante el estadio preoperacional correspondiente a la Educación Infantil, en el cual está comprendida la educación preescolar, acontecen cambios significativos en la construcción intelectual del niño. En este periodo, el niño muestra un razonamiento intuitivo y parcial; prevaleciendo en este razonamiento la percepción, ya que razona a partir de lo que ve. En su estructura cognitiva dominada lo concreto, lo lento, y lo estático.

En esta etapa es considerada de transición, por cuanto se produce la transformación total del pensamiento del infante, evolución que facilita “el paso del egocentrismo a la cooperación, del desequilibrio al equilibrio estable, del pensamiento preconceptual al razonamiento lógico” (García Lazo, 2015, p. 16).

Esta etapa se subdivide en dos periodos:

- Periodo preconceptual, que comprenden desde la edad de 2 a 4 años, en el que las estructuras cognitivas están formadas por conceptos incompletos e inacabados que ocasionan limitaciones y equivocaciones en el razonamiento; que se caracteriza por la percepción solo algunos elementos de integran el concepto en su totalidad y por mezclar o combinar aspectos propios del concepto, con otros que no le pertenecen.

- Periodo intuitivo, de 4 a 7 años. El pensamiento del niño en esta etapa está dominado por las percepciones inmediatas. Los esquemas mentales del niño son prelógicos y continúa prevaleciendo el carácter perceptivo de los fenómenos y objetos, así como la dependencia de las experiencias personales. También, algunos cambios son reversibles y genera las consecuentes contradicciones.

Es en el periodo preoperacional en el que estudiaremos el comportamiento de la iniciación pedagógica lógico-matemática.

Si bien el niño cuando inicia su vida escolar ya ha dado los primeros pasos en el camino del conocimiento lógico-matemático, que comienza con la formación de los primeros esquemas perceptivos y motores para la manipulación de los objetos, mediante la cual va construyendo nuevos esquemas más precisos que le permiten: conocer cada objeto individualmente, distinguirlo de los otros y establecer las primeras relaciones entre ellos (González Cedillo y Medina Sánchez, 2012), es en la escuela donde se sistematizan estrategias de acciones pedagógicas encaminadas al desarrollo del pensamiento lógico-matemático.

La iniciación pedagógica lógico-matemática se comprende como un componente del proceso de estimulación intelectual de los niños de la etapa preescolar, que manifiesta la naturaleza y dinámica de la formación y desarrollo de las capacidades lógico-matemáticas del preescolar desde una educación integral, sistemática, planificada e institucional, con una base científico-pedagógica que permite escoger las mejores vías y métodos para potenciar el desarrollo de sus habilidades lógicas.

Generalmente se señala al pensamiento representativo como tipo de pensamiento característico de la edad preescolar, sobre todo a partir del 4to. año de vida, sin



embargo, es en esta etapa donde comienzan a formarse premisas iniciales para el desarrollo del pensamiento lógico.

A través de diferentes tipos de tareas que requieren acciones con los objetos, los preescolares pueden realizar acciones de agrupación (clasificación), ordenamiento (seriación), inclusiones; es decir, colocar un nuevo objeto en el lugar que le corresponde en una serie ya ordenada y por supuesto el preescolar también puede hacer sus inferencias sobre el análisis de una situación, llegar a conclusiones, seleccionar el objeto que falta, etc.

De acuerdo con investigaciones realizadas, los niños preescolares, en el acercamiento a las matemáticas desarrollan tres acciones muy importantes en el camino a las soluciones: primero, se enfrentan ante la tarea y comprenden los objetivos; segundo, se esfuerzan por encontrar una vía para hallar la solución (encontrar las vías es un proceso mental), y tercero, producto de la acción mental encuentran el resultado de la tarea (CELEP, 2006 b).

En esta dinámica los niños preescolares realizan diferentes operaciones mentales, las cuales contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico; estas son: análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización. En esta perspectiva se revela entonces, una espiral dialéctica en la estimulación de las diferentes áreas propias de su formación.

Es un proceso complejo que se articula a la preparación de los educadores. Si estos logran una buena elaboración del juego y su instrumentación en la práctica, basado en sus oportunidades puede lograr que cada acción lúdica sea portadora de un óptimo desarrollo.

La apropiación pedagógica lógico-matemática condiciona el desarrollo de actitudes positivas hacia

el aprendizaje (Dienes y Golding, 1984; Guzmán, 1985; Di Blasi et al., 2000), a la vez que contribuye a la preparación de los niños preescolares para su inicio en la escuela. Se ilustra con el ejemplo de que, si se parte del concepto “animales”, se puede indicar al niño que reúna “las gallinas” o “las vacas”, “los leones” o “los perros”, esto posibilita el desarrollo de una actividad lógica secuenciada, coherente y organizada que le permite aprender a generalizar sobre la base del análisis, la comparación y la abstracción contenida en el concepto animal.

Asimismo, se brindan estímulos verbales para que los niños, disponiendo y observando sus materiales lúdicos, “saquen a navegar los barcos amarillos, grandes y que tengan banderas”, con lo cual se estimula el dominio del color, tamaño, naturaleza, entre otros aspectos.

La iniciación pedagógica lógico–matemática se estructura con el fin de estimular una actividad intelectual interna (Rodríguez de la Torre, 1981; Guzmán, 1987; Gálvez et. al., 1997), mediante la cual el preescolar entienda, comprenda y dote de significado a lo que le rodea; por ello, ésta consiste en iniciar a los mismos en la formación, identificación, examen, reflexión y relación de ideas o conceptos, así como tomar decisiones y emitir juicios más o menos adecuados; permitiendo encontrar respuestas ante situaciones de resolución de problemas o hallar los medios para alcanzar una meta de acuerdo con el grado de desarrollo alcanzado y con la mediación de la lúdica con un contenido lógico.

Para los preescolares, conocer el medio que los rodea, constituye una puerta abierta para el desarrollo de las bases de un pensamiento lógico, ya que el reconocimiento de las características de los objetos (colores, formas, tamaños, etc.), sus funciones y las relaciones que se pueden establecer entre ellos, dadas estas cualidades, permiten la introducción de acciones





y operaciones que los preparan en ese sentido y, por ende, para la ulterior enseñanza escolar.

Los contenidos fundamentales que incluiría la estimulación, estarían centrados en el trabajo con conjuntos, cantidades, magnitudes y la solución de problemas sencillos. Desde esta perspectiva es posible promover en los preescolares un conocimiento más complejo acerca de las relaciones cualitativas de los objetos e iniciarlos en la asimilación de las relaciones cuantitativas que están dadas en el medio natural y social donde se desarrollan. Las relaciones cuantitativas existen dentro del mundo en que se desenvuelven los niños, pero ellos son incapaces de conocerlas por sí solos, por eso es importante que mediante su propia actividad las conozca y se interese por ellas.

La finalidad de la labor educativa de los educadores en esta iniciación es crear las bases para que los preescolares aprendan a pensar, pues el propósito fundamental de esta iniciación pedagógica lógico-matemática es que aprendan a establecer relaciones cualitativas y cuantitativas entre los objetos del medio donde se desarrollan, y después sean capaces de transferirlas a otras situaciones de la vida diaria en sus actividades y juegos.

Las actividades de la iniciación pedagógica lógico-matemática de los preescolares han de estructurarse metodológicamente, atendiendo al criterio de la actividad práctica, pues ésta juega un papel fundamental como paso para la formación y desarrollo del pensamiento lógico, a través de la realización de tareas más complejas y diversas que requieren utilizar los nexos y relaciones entre los objetos, fenómenos y acciones.

Dominios matemáticos de estimulación intelectual

La Matemática en la educación preescolar es una asignatura que busca la estimulación intelectual del niño

mediante la solución de problemas sencillos relacionados con la realidad en que se encuentra inmerso el niño; en un espacio de comprobación de lo aprendido a través de la práctica, para lo cual precisa del razonamiento, la abstracción, la deducción e inducción. Esta asignatura cuenta con diferentes dominios cognitivos que actúan de manera conjunta para estimular el intelecto de los niños en edad preescolar; entre ellos: Conjunto, Cantidad, Magnitud y Solución de problemas; es oportuno precisar, que estos dominios guardan una estrecha relación, por lo que, en el trabajo didáctico-metodológico que se realiza para alcanzar el desarrollo de los competencias matemáticas e estimulación intelectual en el niño preescolar, en ocasiones se entrelacen estos dominios, como veremos más adelante en su descripción. Por lo que, las actividades de la iniciación pedagógica lógico-matemática deben ser desarrolladas a través de un sistema de tareas bien estructurado sobre estos dominios.

Dominio Conjunto

Los cambios cualitativos que experimenta la personalidad del niño durante la etapa preescolar favorecen su progreso intelectual. En este periodo se potencia la percepción, el pensamiento y la imaginación. El preescolar desarrolla la atención y la memoria conceptual, creando las bases para iniciar el trabajo con conjuntos, piedra angular para la apropiación de las nociones matemáticas elementales, sobre las cuales se construyen conocimientos más complejos relativos a las relaciones cualitativas y cuantitativas entre los objetos y sus propiedades.

Es importante que este proceso se produzca lo más natural posible en el entorno donde se desenvuelve el niño, preparándolo así para el abordaje de la resolución de los problemas de manera más expedita, favoreciendo el desarrollo del pensamiento lógico. Las tareas de





trabajo del dominio “Conjunto” han de organizarse con base a las cualidades de los objetos con que los preescolares van a accionar, las cuales deben ser conocidas por ellos; esto facilitaría la comprensión de las acciones a realizar en cada tarea específica, para hallar su adecuada solución; de manera que, desde ellas se promueva la formación de las primeras nociones matemáticas, y se constituyan en un medio eficaz para el necesario desarrollo intelectual de los niños.

Como vemos el trabajo con conjuntos es una premisa indispensable para alcanzar el desarrollo intelectual de los niños preescolares. A través de él se favorece el desarrollo de las estructuras cognitivas, las habilidades intelectuales (observación, identificación, clasificación, descripción, etc.), y se potencian las operaciones del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización).

La implantación del trabajo con conjuntos en la educación preescolar tiene sus bases en el Teoría de Conjuntos de Cantor (1918), que cuenta con cinco etapas, según se observa en la siguiente figura 5.

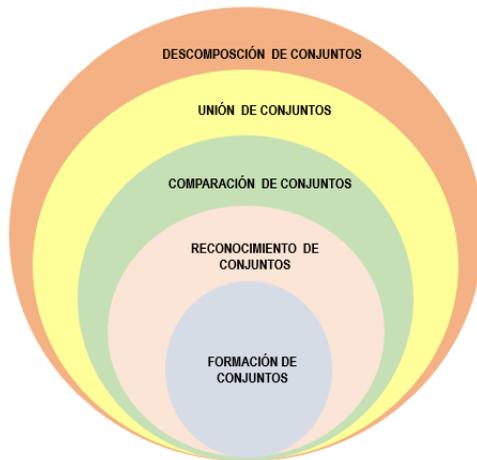


Figura 5. Etapas del trabajo con el dominio conjuntos.

Fuente: Álvarez (2019).

1ra etapa

Para el desarrollo exitoso de esta primera etapa de trabajo con conjuntos con niños de preescolar, el docente debe estimular en ellos las habilidades de las operaciones básicas del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización) mediante la observación, la descripción, manipulación, agrupación y clasificación de objetos atendiendo a sus propiedades (color, forma, tamaño, etc.), funciones, posición, etc.

Durante esta etapa los escolares deben desarrollar capacidades que el permitan (Álvarez, 2019):

1. Agrupar objetos según cualidades, funciones, etc. Los primeros conjuntos formados por los niños deben responder una sola característica (color, forma, función, etc.).

Ejemplo: Formar un conjunto de flores (Figura 6).

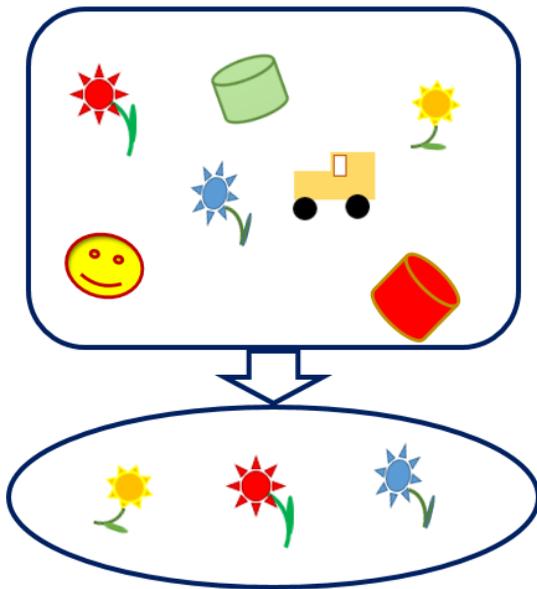


Figura 6. Formación de los primeros conjuntos.



Para los cual los niños tendrán que seleccionar de un conjunto de elementos aquellos que son flores, sin importar color, forma o tamaño.

2. Posteriormente, una vez ya entrenados en la formación de conjuntos caracterizados por elementos que cumplen con una propiedad común, de manera paulatina se irá incorporando la construcción de conjuntos de elementos con más de un atributo.

Ejemplo: Formar un conjunto con círculos rojos.

Para la formación de este conjunto el niño deberá seleccionar de entre varias figuras geométricas círculos, y que además estos sean rojos (Figura 7).

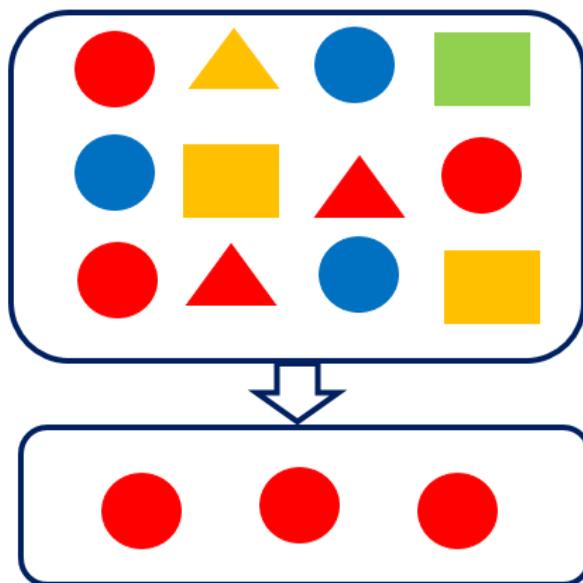


Figura 7. Formación de los primeros conjuntos con varios atributos,

1. Comprender y desarrollar el vocabulario matemático.
2. Comprender y describir cualidades de los conjuntos formados. Por ejemplo, describir un conjunto de triángulos azules.



3. Describir verbalmente las acciones prácticas que realizan con los objetos durante la formación de los conjuntos, ampliando así su vocabulario y contribuyendo al desarrollo del pensamiento.
4. Activar y estimular la operación analítico-sintética del pensamiento mediante acciones orientadas a la atención de los atributos de los objetos con los que constituirá los conjuntos.
5. Comprender y analizar la relación cuantitativa entre objetos y número. En esta fase es necesario ir desarrollando en el niño la habilidad numérica de conteo que tributa a los dominios: “cantidad” y “magnitud”.

Ejemplo: Formación de un conjunto con tres triángulos azules.

Para llevar a cabo esta tarea el preescolar deberá seleccionar triángulos azules y establecer la cantidad. Es necesario que el docente acompañe al niño en los primeros intentos de conteo, estableciendo la relación de correspondencia biunívoca entre el número y el objeto. En los primeros ejercicios el preescolar realizará el “conteo” repitiendo de memoria la sucesión numérica: “uno”, “dos”, “tres”, lo que debe ser aprovechado por el docente para establecer la correspondencia y destacar que el total de elementos (triángulos) que contiene el conjunto representa la cantidad de elementos, sentando las bases para establecer la relación cantidad-número-cifra (Figura 8).

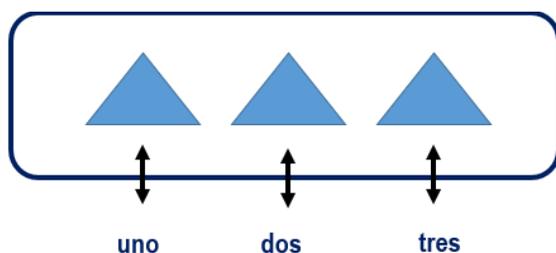


Figura 8. Relación entre los dominios conjuntos y cantidad.





En esta fase es necesario que el docente oriente y direcciona el trabajo de los niños de manera clara y precisa, realice demostraciones previas paso a paso, y continuamente controle las acciones que se ejecutan por el preescolar para desarrollar la actividad dando la atención individual necesaria; pero siempre, estimulando el trabajo independiente, la participación activa y que expresen las acciones prácticas que realizan, con el propósito de construir sólidas acciones mentales y con ellas contribuir a la formación de las estructuras cognitivas necesarias para el aprendizaje de las matemáticas y el desarrollo intelectual.

Durante esta etapa es necesario contar con el apoyo de los padres, quienes en la casa podrán sistematizar lo aprendido en la escuela mediante la formación de conjuntos con juguetes y objetos del hogar. Además, pueden contribuir con la creación de medios didácticos para el trabajo con conjuntos en las clases.

2 *da etapa: Reconocimiento de conjuntos*

El reconocimiento de conjuntos es la segunda etapa de la teoría de trabajo con el dominio conjuntos. Esta fase está estrechamente relacionada con la anterior y en cierta medida transcurre de manera simultánea toda vez que, para formar los conjuntos con elementos de un tipo, atendiendo a una de sus propiedades o funciones aprende a reconocerlos. En esta etapa el niño continúa desarrollando y consolidando las operaciones básicas del pensamiento, en particular, el análisis y la síntesis.

El docente debe proponer a los niños tareas para formar y reconocer conjuntos, en los cuales se combinen diversas características (por ejemplo, el color y la forma), estos ejercicios deben ir incrementado su nivel de complejidad en cuanto a la selección de los elementos que componen los conjuntos.

Durante este proceso, los niños de edad preescolar al reconocer los elementos y conjuntos, han de nombrarlos y describirlos aludiendo a sus características cualitativas y cuantitativas; de esta forma, se prosigue desarrollando el vocabulario matemático iniciado en la etapa de formación de conjuntos, indispensable para posteriormente introducir los conceptos relativos a las operaciones de cálculo.

El trabajo de formación y reconocimiento de los conjuntos centrado en los atributos cuantitativos, prepara al niño preescolar para comprender la relación que se establece entre el número y la cifra. La manipulación de objetos y medios de enseñanza facilita el análisis y comprensión de la cantidad de elementos del conjunto que conforma el número y la cifra que lo representa (Figura 9).

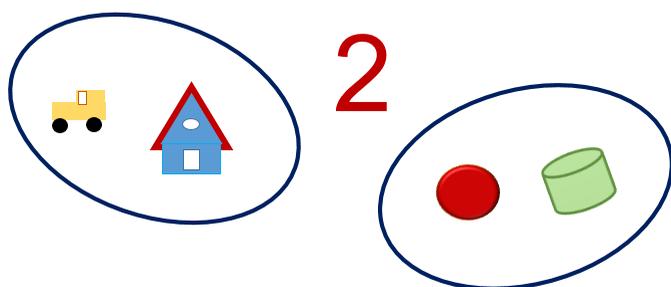


Figura 9. Relación cantidad de elementos-número-cifra.

También en esta etapa la familia juega un importante rol, a través de actividades lúdicas coordinadas por el docente pueden continuar el trabajo iniciado en la escuela.

A través de las actividades lúdicas con carácter didáctico realizadas durante estas dos primeras etapas (formación y reconocimiento) el niño preescolar habrá desarrollado habilidades que le permiten (Álvarez, 2019):





- Formar conjuntos agrupando elementos teniendo en cuenta una o varias características (cualitativas o cuantitativas) comunes.
- Bajo la orientación del docente es capaz de clasificar elementos de diferentes características en grupos, atendiendo a una cualidad específica.
- Diferenciar las características cuantitativas de las cualitativas de los objetos que lo rodean y conformar un conjunto.
- Describir oralmente los conjuntos formados y las acciones mentales realizadas para la ejecución de la tarea orientada.
- Incorporar nuevas palabras, contribuyendo al desarrollo de un vocabulario matemático.
- Analizar la relación cantidad de elementos- número- cifra.
- Desarrollar relaciones interpersonales mediante el trabajo colaborativo en equipos.
- Proponer la formación de conjuntos a partir de características comunes seleccionadas por ellos mismos.

3 *ra etapa: Comparación de conjuntos*

La comparación es una de las operaciones básicas del pensamiento. Una vez vencidas las dos primeras etapas, los niños preescolares estarán en condiciones de iniciar la comparación de conjuntos; ya tienen desarrolladas habilidades que le permitirán comparar los conjuntos, empleando términos básicos para la formación de conceptos matemáticos como: “más”, “hay más”, “menos”, “hay menos”, “igual”, “los conjuntos tienen igual cantidad de elementos”, “el conjunto tiene tres elementos”, “el conjunto de la derecha tiene más elementos que el conjunto de la izquierda”, “

el conjunto de piñas grandes tiene más elementos que el conjunto de piñas pequeñas”, etc (Figura 10).

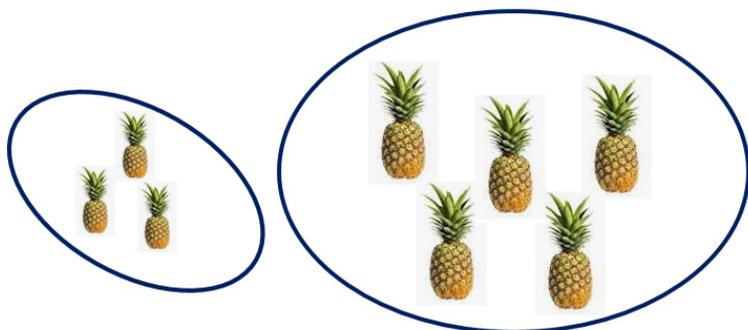


Figura 10. Comparación de conjuntos.

El uso de términos como: “hay más que”, “hay menos que”, “hay igual cantidad de elementos en este conjunto que en el otro”, etc., son la base del aprendizaje de conceptos matemáticos, específicamente de los contenidos relacionados con los números y las operaciones de cálculo.

4 *ta etapa: Unión de conjuntos*

La cuarta etapa representa un estadio superior en el desarrollo de las capacidades matemáticas de los niños de edad preescolar. En esta etapa se fundan las bases para la comprensión de la operación de adición. A través de la unión de conjuntos el niño se inicia en el uso de nuevos conceptos y términos que servirán de premisa para el aprendizaje de dicha operación matemática básica (Álvarez, 2019).

En esta fase es importante que el educador dirija la atención del preescolar a la comprensión de que cuando se unen dos conjuntos de elementos se obtiene una cantidad que representa el total de ellos. Por ejemplo:

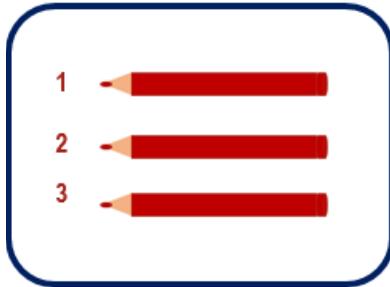
Se muestra al niño un conjunto con tres lápices rojos (3) y otro con dos lápices azules (2). Al unir estos dos conjuntos se obtiene un nuevo conjunto formado por



cinco lápices. En este ejercicio el educador debe utilizar procedimientos que permitan entender el proceso de unión de conjunto paso a paso, formulando preguntas que estimulen el razonamiento.

Paso 1

i) El educador muestra un conjunto de tres lápices rojos.



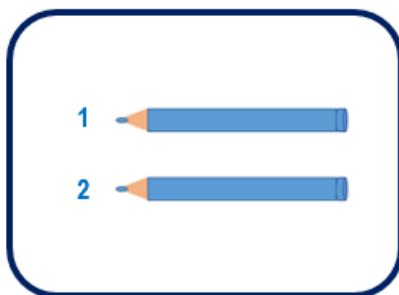
ii) Pregunta a los niños: ¿Cuántos lápices rojos hay?

iii) Junto con los niños el docente realiza el conteo, uno, dos, tres.

iv) Confirma hay tres lápices rojos.

Paso 2

i) El docente muestra un conjunto de dos lápices azules.



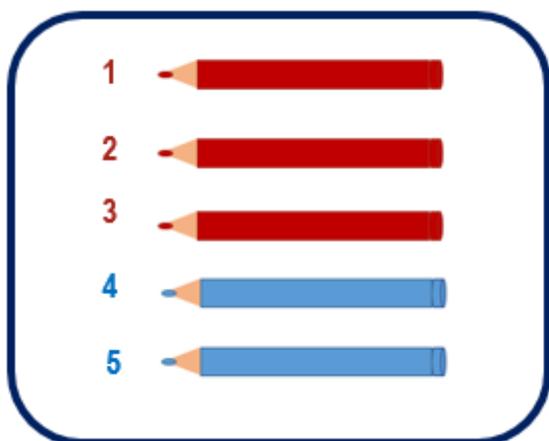
ii) Pregunta a los preescolares: ¿Cuántos lápices azules hay?

iii) Junto con los niños realiza el conteo, uno, dos.

iv) Y confirma hay dos lápices azules.

Paso 3

- i) El docente pregunta a los niños: ¿Cuántos lápices hay en total?
- ii) Procede a agrupar los dos conjuntos de lápices rojos y azules formando uno solo.



- iii) Pregunta a los alumnos: ¿Cuántos lápices hay ahora?, ¿Cuántos lápices hay en total?
- iv) Junto con los niños realiza el conteo, uno, dos, tres, cuatro, cinco.
- v) Y confirma hay en total cinco lápices.

Este tipo de tarea ha de ser sistematizada a través de actividades que posibiliten la participación activa del niño, para de esta forma lograr estimular las operaciones básicas del pensamiento y el lenguaje. Es importante que se realice la descripción detallada de cada acción por parte del docente utilizando apropiadamente los vocablos, que favorezcan la comprensión del significado de cada concepto y que el niño con su ayuda, realice la verbalización de las acciones prácticas que ejecuta, esto permitirá la formación de las acciones mentales (Galperin, 1986).





5 *ta etapa: Descomposición de conjuntos*

Para el desarrollo de la etapa de descomposición de conjuntos es indispensable que el escolar haya logrado los objetivos propuestos en las etapas anteriores, los alumnos deben ser capaces de formar, reconocer, comparar y unir conjuntos. Además, ha de ser capaz de utilizar adecuadamente el vocabulario aprendido, toda vez que la función cognoscitiva del lenguaje es un eslabón decisivo en la formación de conceptos matemáticos básicos (Álvarez, 2019). De aquí, la importancia y necesidad de la descripción detallada de cada paso o acción por parte del maestro y el escolar.

En esta fase se crean las bases para la comprensión, aprendizaje y aplicación de otra importante operación matemática que es la sustracción, que junto con la adición son las premisas metodológicas para las otras dos operaciones matemáticas básicas (multiplicación y división).

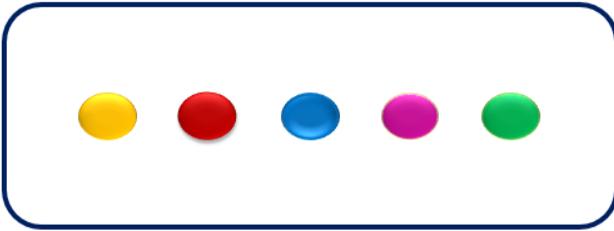
En esta etapa de descomposición de conjuntos el preescolar debe ser capaces de:

- i) Reconocer la cantidad de elementos que tiene un conjunto.
- ii) Separar (quitar) determinada cantidad de elementos del conjunto para analizar cuántos elementos quedan. (Con esta acción se introduce la noción de la operación matemática de sustracción).
- iii) Describir las acciones prácticas realizadas.

Por ejemplo:

Paso 1

El docente muestra a los niños un conjunto con cinco canicas.

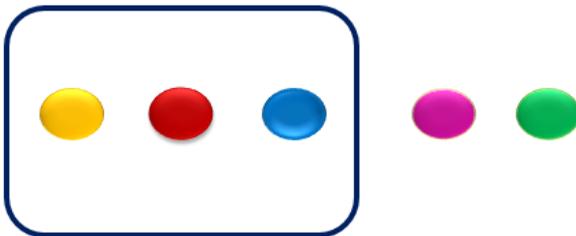


Pregunta a los niños ¿Cuántas canicas hay?

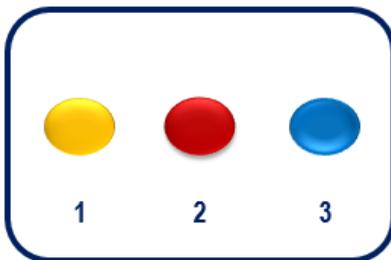
Junto con ellos realiza el conteo de las canicas (1, 2, 3, 4, 5).

Reafirma: “hay cinco canicas”

Pregunta a los niños: ¿Si al conjunto formado por las cinco canicas le quito (separo) dos canicas, cuántas canicas quedan?



Los niños junto al docente realizan el conteo (1, 2, 3)



El maestro junto a los niños reafirma que quedan tres canicas. Al quitar dos de las cinco canicas quedan dos. Los niños deben comprender que la acción de separar (quitar) se vincula con el término “me queda” conectado a la diferencia o resultado de la descomposición.



Durante la etapa de descomposición de conjuntos el niño de preescolar activa los procesos de abstracción y generalización del pensamiento y continúa enriqueciendo el vocabulario matemático; pero, para ello es necesario sistematizar a través de variadas actividades las destrezas adquiridas por el niño en esta y las anteriores etapas del trabajo con el dominio conjunto, para lo cual el docente y la familia deben coordinar acciones conjuntas para prolongar en el hogar la práctica didáctica mediante la realización de un sistema de tareas (ejercicios) de estimulación intelectual relacionado con los contenidos matemáticos apropiados para esta edad. Esta comunión con la familia permitirá crear en los niños hábitos de estudio e interés por el aprendizaje.

En estas dos últimas etapas se inicia el desarrollo de las habilidades para resolver las operaciones básicas matemáticas suma y resta, que capacitan al niño para resolver problemas de su entorno. No se trata de que el niño preescolar aprenda a realizar las operaciones de suma y resta con el empleo de las llamadas "cuentas" haciendo uso de signos y símbolos matemáticos; se trata de estimular el desarrollo de las operaciones básicas del pensamiento: análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización, a través del trabajo con conjuntos que contribuyen a la maduración de estas operaciones intelectuales del pensamiento y la comprensión de las operaciones de cálculo básicas de suma y resta, y más adelante la multiplicación y la división. El trabajo con conjuntos es un eficaz y efectivo método para construir las bases del aprendizaje de la Matemática, el que perdurará durante toda su vida.

El trabajo con el dominio conjunto desplegado a través de estas cinco etapas, que constituyen un sistema de acciones estrechamente relacionadas, prepara las bases para que el niño pueda enfrentar de manera

eficiente el aprendizaje de los contenidos matemáticos de grados posteriores, toda vez que logra:

- Activar y desarrollar los procesos cognitivos.
- Estimular el desarrollo de las operaciones básicas del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización).
- Estimular el aprendizaje de los conceptos matemáticos.
- Desarrollar habilidades matemáticas.
- Potenciar la función cognoscitiva del lenguaje.
- Desarrollar las habilidades de comunicación.
- Desarrollar aptitudes para el aprendizaje colaborativo y el estudio independiente.

Dominio Cantidad

Cuando el niño ya domina las operaciones desde la vertiente cualitativa, está en condiciones de comenzar a trabajar con las cantidades, realizando tareas más complejas, y solucionando problemas sencillos de la vida diaria.

Las tareas de trabajo con el dominio cognitivo “Cantidad” son aquellas que posibilitan el contacto de los preescolares con las relaciones cuantitativas que se manifiestan en el mundo circundante, lo que le permite conocer las cantidades y sus símbolos, es decir, el número, de manera que puedan operar y dar respuestas más concretas y acertadas.

Estas tareas se desarrollan a través de la introducción de las cantidades basadas en las relaciones cuantitativas que se establecen entre sí, tomando como centro la comparación de conjuntos, de manera que están estrechamente relacionadas con las tareas del dominio conjunto.





En la edad preescolar los niños están en condiciones de adquirir nociones básicas de cantidad mediante la manipulación de objetos del entorno. La formación de la noción de cantidad en los niños de preescolar está en estrecha relación con el trabajo con conjuntos.

Ya desde las primeras etapas del trabajo con el dominio “Conjuntos” (formación y reconocimiento) se direcciona la atención de los niños de preescolar al reconocimiento de los atributos cuantitativos de los conjuntos formados, sentando las bases para el establecimiento de la relación cantidad-número-cifra.

Como se analizó anteriormente en la etapa de comparación de conjuntos, el niño establece relaciones de cantidad mediante el empleo de los vocablos “más”, “menos”, “hay más”, “hay menos”, “igual”, “los conjuntos tienen igual cantidad de elementos”, “el conjunto tiene tres elementos”, “el conjunto de frutas tiene menos elementos que el conjunto de juguetes”, “el conjunto de círculos rojos tiene menos elementos que el conjunto de triángulos azules”, etc.

Principios básicos del conteo

Durante todo el proceso de trabajo con los dominios formación, reconocimiento y comparación de conjuntos se introduce el conteo y el concepto de número, preparando las premisas para las operaciones matemáticas básicas de adición y sustracción.

La habilidad de contar consiste en asignar a cada uno de los elementos de un conjunto (objetos de una colección) el nombre del término de la secuencia numérica (uno, dos, tres, cuatro, etc.). Esta habilidad numérica del conteo se desarrolla desde las primeras edades. Los niños desde edad temprana logran repetir de memoria esta secuencia de números, pero esto no significa que tengan desarrollada esta habilidad propiamente. Si bien, la misma se adquiere a través de la memorización

por repetición (Bermejo, 1990), sentando las bases para su apropiación es mediante un proceso paulatino que el niño establece la relación de cada uno de los elementos del conjunto con el vocablo correspondiente y luego con su número.

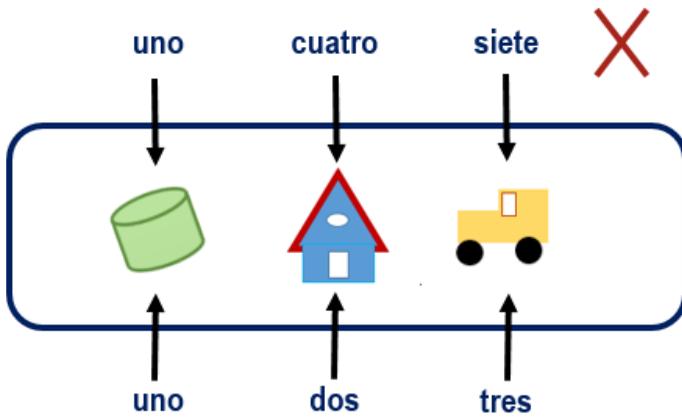
Sobre el conteo como procedimiento existen diversas teorías, algunas divergentes como la absorción y la cognitiva; mientras la primera sostiene que el conconmiendo matemático se da por la memorización de datos del entorno y técnicas que propician el establecimiento de relaciones, la teoría cognitiva plantea que el conocimiento no se impone desde el exterior, sino que es un proceso interno que se produce por la reorganización de las estructuras cognitivas del sujeto; lo que sí es un hecho que este proceso de construcción de la habilidad de conteo se ve influenciado por prácticas culturales presentes en el entorno del niño (Labinowicz, 1985) y memorización por repetición (Bermejo, 1990).

Cuando la mayoría de los niños llega a la escuela por primera vez ya poseen conocimientos sobre el conteo y el número (Aguilera Navarro y Pineda Gallegos, 2005), que luego el docente utiliza para construir la habilidad de conteo a partir de principios básicos: orden estable, correspondencia, biunivocidad, cardinalidad, irrelevancia del orden y abstracción (Castro Martínez et al., 2002, pp.80-81):

Principio de orden estable

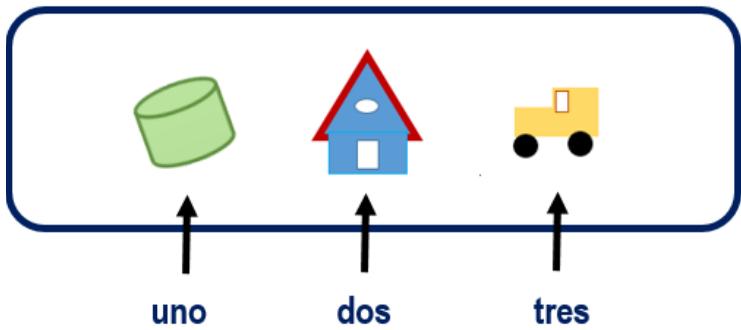
Para contar, los términos de la secuencia se han de “recitar”, siempre en el orden establecido. Para realizar el conteo se necesita de una secuencia coherente (uno, dos, tres, etc.); el resultado no será el correcto si al contar se utiliza una secuencia arbitraria como, por ejemplo: uno, cuatro, siete para contar una colección de cinco elementos.





Principio de correspondencia

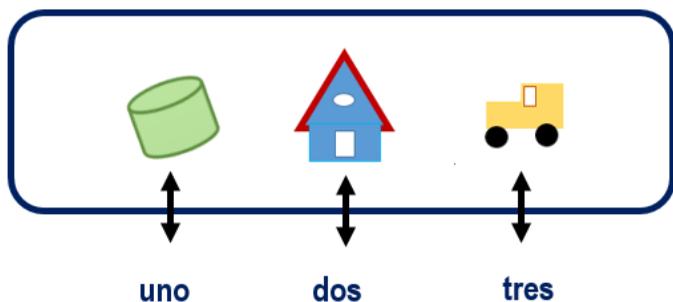
Al contar los elementos de un conjunto, el niño va “recitando” la secuencia a la vez que va señalando los elementos de la colección. Hay que tener en cuenta no asignar más de un nombre numérico a cada uno de los objetos de la colección.



Principio de biunivocidad

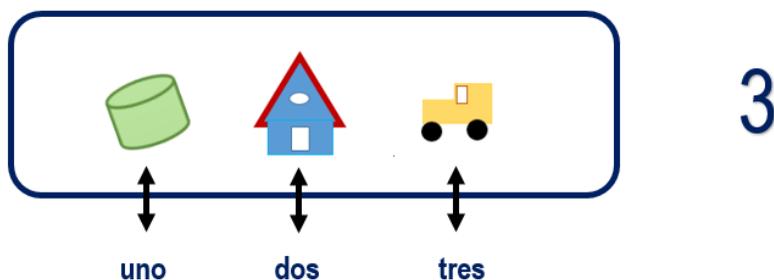
En el proceso anterior, no basta solo con establecer una correspondencia entre palabra numérica y objeto, sino que dicha correspondencia ha de ser biunívoca. Esto supone que a cada elemento del conjunto se le asignará una palabra numérica y recíprocamente, cada palabra

estará asociada con un elemento. No es válido según este principio, repartir una misma palabra numérica entre varios objetos.



Principio de cardinalidad

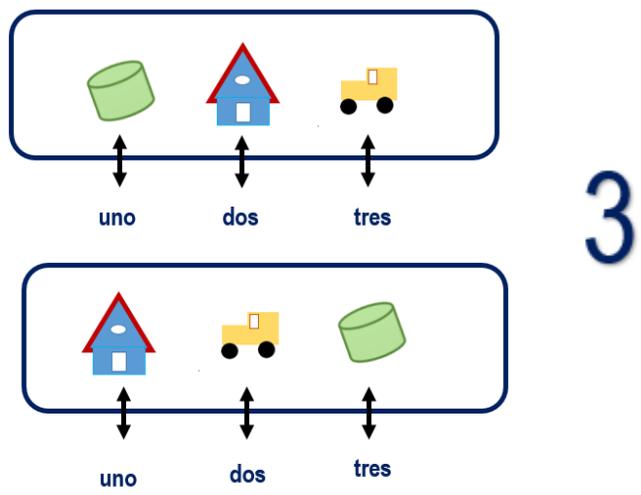
El último término obtenido, al contar todos los objetos de la colección, indica el número de objetos que tiene dicha colección o conjunto.



Principio de irrelevancia del orden

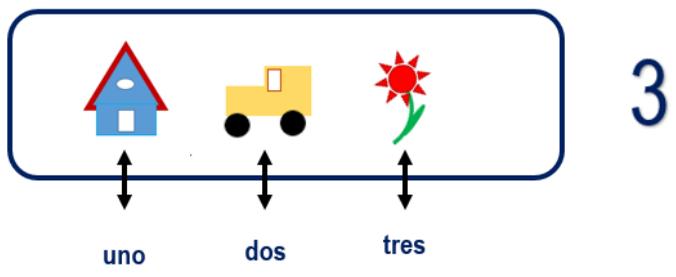
El cardinal de un conjunto, o sea, el número de elementos obtenidos al contar, no depende del orden en que estén dispuestos los elementos para contarlos. Al contar una colección el resultado no depende de a qué elemento le asignemos el uno, el dos, etc. Es importante que el niño se dé cuenta que, aunque los objetos de la colección no se encuentren agrupados de la misma forma u orden conservan la misma cantidad de elementos.





Principio de abstracción

Cualquier conjunto o colección de objetos es contable. Puede suceder que los elementos que forman el conjunto sean todos homogéneos (juguetes), o que no lo sean (juguetes y flores), en este último caso el resultado de contar habrá que expresarlo en una categoría superior que comprenda a las dos anteriores como subconjuntos.



Dominio Magnitud

El dominio cognitivo "Magnitud", dentro de la asignatura Matemática en la educación preescolar cobra singular importancia dada su implicación en el desarrollo del pensamiento lógico, como condición necesaria para el desarrollo de la capacidad creadora; por lo que, requiere el trabajo sistemático de sus componentes, a

través de los cuales se propicia el establecimiento de relaciones de comparación entre los objetos (más largo que, más corto que, más pesado que, igual peso, etc).

Las tareas de trabajo con magnitudes son aquellas encaminadas a iniciar a los preescolares en la aplicación de algunos procedimientos de medición específicos para obtener determinados resultados.

El tratamiento de las magnitudes en el preescolar promueve en él la exploración activa del mundo que le rodea, preparándolo para la adquisición de destrezas para llevar a cabo estimaciones y mediciones. A través, de actividades lúdicas el educador ha de estimular en el preescolar el desarrollo de estas habilidades y dotarlo de conocimientos y procedimientos de cómo medir y estimar. Competencias que lo acompañará durante toda su vida, y las cuales continuará aprendiendo y perfeccionando en la escuela.

Esta etapa propedéutica es de vital importancia, pues prepara el camino para el tratamiento del dominio magnitud a recorrer por el escolar a partir de primer grado donde conoce las unidades de longitud (metro, decímetro) y la relación entre ellas identificando que $1\text{m}=100\text{ cm}$; proceso que continua en los grados posteriores con la introducción sistémica y progresiva del resto de las unidades de magnitud del sistema internacional de medidas.

Con este propósito, es necesario que el docente implemente actividades lúdicas estratégicas que contribuyan a que el niño de edad preescolar inicie su aprendizaje sobre el dominio Magnitud dando sus primeros pasos para aprender a:

- Medir. Comparando una cantidad con otra de su misma especie; usando una medida considerada como una referencia o patrón; empleando los sentidos o instrumentos.



- Estimar. Familiarizándose de manera incipiente con la habilidad de estimación de cantidades de magnitud. Apreciar y/o evaluar algo.
- Convertir. Sustituir algo por otra cosa de igual significado.
- Calcular. Reflexionar sobre algo con atención y cuidado.

El disponer de un sistema de actividades lúdicas (juegos y solución de problemas cotidianos sencillos) dedicado al tratamiento de las magnitudes en preescolar da la posibilidad al docente de realizar una labor sistemática para que el niño aprenda a medir y realizar comparaciones, establecer analogías y diferencias entre los objetos que se encuentran en su entorno, sentando las bases para futuras operaciones con magnitudes más complejas.

Estas actividades deben ser introducidas de manera paulatina atendiendo a las etapas propuestas por Charlesworth (1996) (Figura 11).

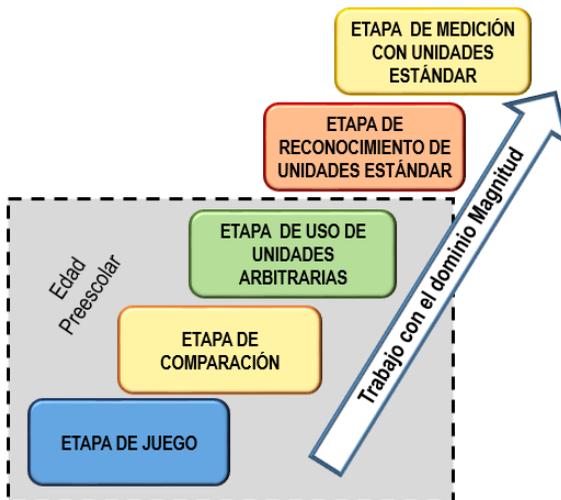


Figura 11. Etapas para la formación de los conceptos de magnitud.

Fuente: Charlesworth (1996).

Primera etapa. Juego.

En esta etapa el niño imita a los niños mayores o adultos; juega a medir empleando reglas, listones de madera, tazas u otros recipientes e instrumentos; de esta forma, adquiere sus primeras nociones de longitud (corto-largo, bajo-alto), volumen (pequeño-grande), capacidad (vacío-lleno), masa (ligero-pesado) y tiempo (día-noche, mañana-tarde).

Segunda etapa. Comparación

El niño realiza comparaciones: longitud (más corto-más largo, más bajo- más alto), volumen (más pequeño-más grande), más pesado-más ligero, capacidad (lleno-vacío), tiempo (más temprano-más tarde). etc.

Tercera etapa. Unidades arbitrarias

Ocurre al final del periodo preoperacional y al inicio de las operaciones concretas. En esta etapa el niño utiliza cualquier cosa como unidad de medida, es a lo que se denomina unidades arbitrarias de medición. Por ejemplo, el niño emplea el lápiz, para medir el ancho de la mesa de trabajo. En esa fase se inicia en el conocimiento de los conceptos que precisa para comprender el significado de las unidades estándar.

Cuarta etapa. Reconocimiento de las unidades estándar

El niño comprende la necesidad de establecer y emplear las mismas unidades de medida.

Quinta etapa. Medición con unidades estándar

Esta etapa inicia en el periodo de operaciones concretas. El niño comienza a entender y utilizar las unidades de medición estándar: metro, litro, Kilogramo, etc.

Son las tres primeras etapas las correspondientes que rigen el trabajo con el dominio magnitud en la edad del niño de edad preescolar.





Como se puede apreciar el aprendizaje de la medición transcurre un proceso que distingue diferentes etapas, que inician con el juego en la infancia, periodo vinculado al desarrollo de habilidades de percepción y motricidad.

Las primeras tareas de trabajo con magnitudes (longitud, peso, capacidad, etc.) en los primeros años de educación preescolar deben estar referidas a comparaciones antes de llegar a aspectos cuantitativos.

Las actividades de medidas que realizan los niños de los primeros grados de la educación primaria, entre ellos, los de edad preescolar, han de estar en estrecha relación con el dominio de los números naturales. En estas primeras edades los niños trabajan con patrones de medida tomados del entorno, como puede ser su pulgar, el lápiz, una cinta de papel, etc. de aquí, la importancia y necesidad de que los objetos a medir contengan un número exacto de veces el patrón medida seleccionado, pues el resultado de la medición se expresa a través de un número natural.

Por otro lado, es recomendable que el niño comience desde edades tempranas a relacionarse con situaciones que exijan el desarrollo de sus habilidades perspectivas, a través de las cuales podrá conocer las características o propiedades de los conjuntos de objetos, establecer comparaciones, con el empleo de patrones de medida adecuados, esto facilitará percibir el aspecto físico de la magnitud, para más tarde llegar a la abstracción (Castro Martínez et al., 2002).

El docente ha de iniciar al niño en la comprensión de dos operaciones que fundamentan este proceso de medición: 1) la conservación y 2) la transitividad (Piaget, 1947)

1. Conservación

Esta se refiere a la preservación de las propiedades de los objetos a pesar de que estos cambien de situación.

Ejemplos:

- El número de lápices de colores contenido en una caja no cambia si estos son extraídos de la misma.
- La longitud de una cuerda es la misma estirada que enrollada.
- La superficie de un pañuelo es el mismo doblado que estirado.
- La cantidad de agua contenida en un vaso sigue siendo la misma cuando se vierte en un jarro.

2. Transitividad

El empleo de un patrón o un instrumento para llevar a cabo la medición de objetos se fundamenta en la transitividad. Ejemplo:

Al determinar la estatura de dos niños mediante una marca sobre la pared, se puede decir que, si la marca que representa la estatura del niño A está situada más alta que la que corresponde al niño B, entonces el niño A es más alto que el niño B.

Dominio Solución de Problemas Sencillos

En la educación de nivel preescolar la iniciación pedagógica lógica-matemática tiene como objetivo fundamental alcanzar la madurez intelectual del niño a través de la ejercitación sistemática de las destrezas cognitivas basadas en las relaciones y experiencias directas con su entorno.

Entre los cinco y seis años de edad el niño es capaz de darse cuenta de las operaciones que debe llevar a cabo con el empleo de los datos que dispone. El preescolar adquiere algunas nociones básicas para la estructuración del pensamiento lógico-matemático a saber (Jensen, 2004, p. 189):





- Nociones espaciales y temporales: reconoce las relaciones: encima-debajo, dentro-fuera, cerca-lejos, antes-después, breve-largo; distingue entre el pasado y el futuro. Estas nociones las vincula con su propio cuerpo y experiencia.
- Nociones dimensionales: es capaz de reconocer entre largo y corto, alto y bajo, grande y pequeño, ancho y estrecho, etc.
- Nociones de cantidad y número: tiene la capacidad de llegar a atribuir un símbolo o número a la cantidad. Diferenciar de mucho-poco, nada-pocos-muchos, etc. A esta habilidad elemental se añade la relativa al trabajo con números; realizar operaciones mentales de suma, resta, multiplicación o división. Es una capacidad que se caracteriza como razonamiento numérico y que va afinándose en el transcurso del desarrollo cognitivo, hasta alcanzar niveles cada vez más elevados y complejos.
- Seriación: habilidad que le permite poner en orden según en tamaño o longitud una serie de elementos. Es una condición o premisa para el aprendizaje de los números ordinales.
- Correspondencia: logra reconocer la relación de biunivocidad (principio de ordenación física o mental de los objetos) entre dos series o conjuntos de elementos; por ejemplo: niño-boca. Solamente superando el vínculo del esquema sensorio-perceptivo es posible admitir la correspondencia entre dos conjuntos diferentes.
- Conservación del peso, de la cantidad de un objeto, incluso cuando la forma ha cambiado. Reconoce la invariabilidad de la cantidad de líquido. Noción sobre la cual el niño logrará separarse del dato que le proporciona su propia percepción para operar

activamente sobre representaciones mentales ligadas a la operación realizada.

- Clasificación: adquiere la capacidad para agrupar objetos según categorías determinadas (forma, color, dimensión, etc.). Es posible clasificar por exclusión, eliminando del grupo los de cierta característica.
- Conceptualización abstracta: habilidad para construir categorizaciones del hecho concreto pero fundado en consideraciones puramente formales.
- Inducción/deducción: procesos complementarios del pensamiento lógico. Permite establecer relaciones entre dos o más sucesos (inductivo) que a partir de esas relaciones se llegan a conclusiones claras, según un procedimiento de tipo formal (deductivo).

Estas nociones son las premisas para el desarrollo de la capacidad de comparación, fundamental para el pensamiento matemático que facilita la diferenciación de las características de los elementos presentes en la realidad del niño. De igual forma, son el fundamento del pensamiento matemático, herramienta para el desarrollo del razonamiento.

En esta edad es necesario la estimulación del razonamiento en el niño a través de situaciones problemáticas que requieran de soluciones lógico-matemáticas. Desde el punto de vista intelectual, el dominio de la solución de problemas sencillos, ofrece múltiples posibilidades de estimular las potencialidades cognitivas, procedimentales y actitudinales de los niños preescolares.

Entre las habilidades básicas a desarrollar en el preescolar la abstracción ocupa un lugar primordial por cuanto el razonamiento abstracto es un factor clave en la resolución de problemas matemáticos y cotidianos. De igual forma, se necesita que el niño desarrolle el pensamiento analógico; que le permitirá establecer la





comparación entre el problema a resolver y otro que ya fue solucionado de manera eficaz (Herrera Luna de Salguero, 2015). Según García Hoz, 1995, p. 194), “los niños de edad preescolar están ya en condiciones de utilizar el pensamiento analógico para la resolución de problemas, siempre que la analogía se base en varios elementos comunes”.

Cuando se habla de resolver un problema se comprende la actividad de llegar a resultados, es decir, la búsqueda de las vías para provocar la transformación deseada y no sólo la solución del problema en sí mismo. La solución de problemas es una actividad asociada al desarrollo de la inteligencia; el preescolar es más inteligente en la medida que sea capaz de resolver los problemas típicos de su etapa de desarrollo (Guzmán 1987; Wolman, 1998), por lo que, en la enseñanza y, particularmente en la matemática, juega un papel fundamental la realización de tareas de este tipo.

Estas tareas están encaminadas a capacitar a los niños en la búsqueda y aprendizaje de procedimientos para la solución de actividades con diferentes niveles de complejidad, a través de las operaciones mentales del pensamiento, afín de lograr una mayor activación intelectual. Las asignaciones anteriores han de estructurarse didácticamente a partir de un planteamiento inicial y una exigencia que obligue a los preescolares a transformarla.

Tomando en consideración que estamos ante un proceso de iniciación pedagógica al pensamiento lógico-matemático que definirá en gran medida la postura y actitudes del niño ante las complejidades de los problemas lógicos que enfrente en la vida escolar y en general en la cotidianidad, es necesario estructurar didácticamente estas tareas de forma tal que su contenido tome en cuenta que no todos los niños poseen

el mismo ritmo de aprendizaje ni todos se encuentran motivados por la solución de tareas de este tipo.

Se debe procurar que todos los niños accedan a la solución de estos ejercicios para no crear insatisfacciones respecto de esta área del conocimiento, es necesario cultivar el gusto por la búsqueda, así como la inquietud y la curiosidad por solucionar las contradicciones a las que debe enfrentarse. De aquí, la importancia de propiciar entornos de aprendizaje amenos y agradables al infante, donde la participación activa es un factor clave para desarrollar un pensamiento lógico-matemático de forma divertida.

En sentido general, la realidad con la cual interactúan los niños es generadora de actividades, que al estar orientadas y estimuladas por los educadores devienen fuentes de conocimiento y aprendizajes significativos. Esta iniciación pedagógica propicia la comprensión de la esencialidad de las formas, los cálculos y las representaciones, como reflejo de la realidad y estímulo para la interacción con el medio.

Todo este entorno que rodea al niño es captado y analizado por él de forma global. Atendiendo a este criterio, el contenido se debe estructurar metodológicamente de forma concéntrica, es decir, tratando de nuclear alrededor de un tema vinculado con los problemas cotidianos de los niños: los conocimientos, habilidades, hábitos y normas de conductas que pueden ser desarrollados.

Entre la apropiación pedagógica del lenguaje y la iniciación pedagógica lógico-matemática, como componentes del subsistema lógico intelectual existe una particular relación que revela aspectos esenciales de la estimulación intelectual del preescolar.

Esta relación revela cómo tiene lugar la inclusión de los preescolares en el proceso de estimulación intelectual



para el desarrollo en estos aspectos básicos de su formación como persona individual, en tanto, a partir de la planificación y sistematización del conjunto de influencias pedagógicas de carácter inicial, el preescolar se apropia de un lenguaje que se ajusta a las particularidades de su desarrollo y de las nociones elementales de la matemática al tiempo que desarrolla las bases de un pensamiento lógico.

Los aprendizajes básicos alcanzados por los preescolares contribuyen no sólo a su preparación personal como sujetos individuales y, sobre todo, los preparan para comprender el mundo que les rodea y para desarrollar habilidades que les permitan cuidarlo y protegerlo, sentando las bases para su desarrollo como integrantes activos del medioambiente, de esta manera se puede acometer su iniciación en la educación medioambiental.

2.2.3. La iniciación pedagógica medioambiental

La iniciación pedagógica medioambiental se comprende como el componerte del proceso de estimulación intelectual de los niños de la etapa preescolar, que designa al proceso pedagógico cuya finalidad es la formación y desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para comprender las relaciones entre los seres humanos sus culturas y el medio ambiente, así como el fomento de la toma de conciencia y la orientación hacia un interés expresado en una acción positiva en relación con el medio natural y social.

Este proceso se orienta a propiciar en los preescolares aprendizajes que tienen relación con el descubrimiento, conocimiento, comprensión, identificación, valoración y cuidado del medio ambiente; así como, los cambios y relaciones que existen entre los diversos elementos que lo conforman, de manera que se inicien en la

toma de conciencia de la necesidad de preservación y conservación del ambiente.

Desde este proceso de formación el niño preescolar se inicia en la adquisición de nociones acerca de las múltiples maneras del uso de los recursos naturales y el educador preescolar propicia la realización de algunas prácticas que contribuyan a preservar el ambiente (recoger la basura, ayudar a limpiar, cerrar el grifo de agua, apagar la luz) y medidas que protejan la salud y cuidado de su vida.

La finalidad de los aprendizajes que se espera alcanzar en esta etapa, permiten, además, que el preescolar identifiquen los elementos del entorno, explicándose progresivamente los acontecimientos sociales y naturales a través de la observación, formulación de hipótesis, experimentación y comprobación, desarrollo de capacidades afectivas y valorativas como seres integrantes del medioambiente.

En sentido general, la iniciación pedagógica medioambiental comprende la estimulación en los preescolares de habilidades e inclinaciones para reconocer variadas especies vivas (flora y fauna) de su entorno, promover en ellos un amplio conocimiento del mundo viviente y potenciar el talento para cuidar, domesticar o interactuar con los seres animales y fomentar el cuidado y cultivo de plantas.

Este proceso se lleva a cabo a través de actividades de estimulación, denominadas tareas de iniciación pedagógica medioambiental, ellas se concretan en las siguientes:

- Reconocimiento de algunas características morfológicas y funcionales de los seres vivos y las relaciones entre ellos.
- Identificación de semejanzas y diferencias entre los elementos del entorno natural y de necesidades,





características y cambios en los procesos de crecimiento y desarrollo en los seres vivos.

- Participación en el cuidado y preservación de los seres vivos en su entorno familiar, escolar y comunitario.
- Reconocimiento de algunos agentes contaminantes del ambiente.
- Formulación de hipótesis en relación al origen y características de algunos fenómenos meteorológicos: truenos, relámpagos, lluvias, vientos, entre otros.
- Realización de prácticas que contribuyan a preservar y conservar el ambiente (aire, suelo, agua y seres vivos).
- Reconocimiento de algunos beneficios que proporcionan las plantas y animales, así como de las propiedades y beneficios de otros recursos naturales.
- Identificación de las diferentes formas en que se encuentra el agua en la naturaleza y comprender su utilidad para los seres vivos, el ambiente y la calidad de vida.
- Identificación de los distintos estados de la materia: líquido, sólido y gaseoso; en situaciones naturales y de experimentación sencilla.
- Identificación de los fenómenos naturales que ocurren por influencia del sol.

El enriquecimiento y dinámica interactiva de la relación entre los procesos de iniciación pedagógica tiene lugar fundamentalmente a través del juego y de un ambiente educativo de placer, alegría, entusiasmo, diversión; es decir, de un ambiente donde predomine la lúdica, cuya naturaleza es evidentemente formativa, dando lugar entonces a una lúdica formativa.

2.2.4. La lúdica formativa

Esta lúdica se concibe como proceso pedagógico específico dirigido a los niños preescolares, tiene

la tarea de organizar armónicamente las influencias educativas desarrolladas por agentes educativos desde edades tempranas para propiciar la aparición de procesos intelectuales, que se constituyan en fuente de estimulación de nuevos procesos orientados hacia la esfera afectivo-motivacional, que den cuenta de la estabilidad emocional como la autoestima y el auto-reconocimiento de sus características, lo que generan en el niño la complacencia y satisfacción en sus propias potencialidades de desarrollo.

La lúdica formativa en la etapa preescolar como proceso pedagógico se planifica sobre la base de las características etáreas de los niños y de las potencialidades formativas de la actividad lúdica como fuente de estimulación fundamental en estas edades, se encamina a potenciar el desarrollo integral de los niños. Esta influencia formativa se estructura a partir de un conjunto de actividades y acciones que dinamizan la estimulación intelectual del preescolar.

Asimismo, es un proceso que se desenvuelve en una espiral ascendente, desde la estimulación de formas simples de actividad lúdica a las más complejas, mediante el intercambio de influencias entre el niño y el adulto, tanto en la escuela como en el contexto familiar.

En este devenir, el aprendizaje formativo se produce mediante la solución de las contradicciones entre lo que el niño puede hacer de forma independiente y las exigencias crecientes del medio, presentadas por el adulto en el proceso pedagógico.

Estas exigencias, para ser efectivas, tienen que estar en relación directa con las posibilidades del pequeño y sus demandas, manifestadas en forma de necesidades educativas, cuya aparición y satisfacción propicia el movimiento ascendente del aprendizaje, donde el lenguaje cobra cada vez más importancia como instrumento de regulación de la actividad psíquica.



Se tiene en cuenta que todo sistema pedagógico dinamizado por el juego, concibe éste para los niños preescolares como un elemento clave de vinculación con el mundo exterior, y está ligado tanto a su desarrollo emocional como intelectual y físico.

A través del juego en el proceso de estimulación intelectual:

- Se potencia la curiosidad innata de los niños.
- Se procede junto a ellos a la búsqueda de una respuesta a sus preguntas, desarrollando así el gusto hacia el aprendizaje y el descubrimiento.
- Se fomenta en los niños el aprendizaje integral.
- Es posible promover la autonomía de los infantes.
- Se ofrecen espacio, tiempo y posibilidades para formas de expresión propias, permitiendo el desarrollo de la iniciativa.

Todo este trabajo educativo requiere alcanzar un ambiente lúdico. ¿Cómo generar un ambiente semejante que permita el desarrollo de las diferentes capacidades infantiles?

El docente debe partir del convencimiento del valor educativo del juego en el desarrollo integral infantil, lo que lo llevará a pensar y planificar una cantidad de elementos que faciliten una actividad lúdica.

El componente lúdico favorece el desarrollo de las capacidades y el equilibrio personal, potencia actitudes y valores, como el respeto por el derecho propio y de los demás, aprende a pactar, a llegar a consensos, a saber esperar y a discutir en vez de pelear.

En el empeño por lograr un máximo rendimiento del potencial educativo del juego, es necesaria una influencia consciente y reflexiva encaminada a:

- Permitir el desarrollo global de los niños mientras viven situaciones de placer y diversión.
- Construir una vía de aprendizaje del comportamiento cooperativo, propiciando situaciones de responsabilidad personal, solidaridad y respeto hacia los demás.
- Propiciar situaciones que supongan un reto, pero un reto superable.
- Evitar que en los juegos siempre destaquen, por su habilidad, las mismas personas, diversificando los juegos y dando más importancia al proceso que al resultado final.
- Favorecer la máxima participación y, sobre todo, evitar la eliminación de niños durante el desarrollo del juego, buscando alternativas a esta situación.

La lúdica descrita al apreciarse como componente más dinámico del subsistema lógico intelectual, motiva y moviliza a los niños para su participación vivencial en un ambiente de intercambio, colaboración y disfrute para estructurar las soluciones a los problemas típicos de la edad y la realización de las tareas evolutivas en la etapa.

A través de ellas, el preescolar ha de acercarse de manera progresiva y ascendente a la lógica del mundo de los adultos. Acercamiento que fomenta la inteligencia, de ahí la naturaleza problematizadora que la distingue donde es articulada la fantasía propia de lo lúdico, con la realidad signada por la existencia de múltiples problemas que la vida plantea constantemente.

Lo problematizador constituye un requerimiento del juego acorde con las exigencias sociales que se le realizan al proceso educativo, en función de la dinámica de la sociedad moderna. Educar con la visión colocada en la vida desde las más tempranas edades es una respuesta a la naturaleza y ritmo vital social donde debe insertarse y para la cual lo prepara la institución



educativa. Acercamiento que debe asumirse en su complejidad.

Entre las exigencias del tránsito mencionado emerge el trabajo pedagógico profesional del educador, condicionado por una preparación en la cual lo vivencial le permite diseñar, organizar y dinamizar el proceso.

La base de dicho diseño se ubica en un conjunto de actividades lógico intelectuales para el alumno, a la que se adicionan su creatividad, espontaneidad, satisfacción, alegría, desenfado, entusiasmo, animación y carácter afectuoso; elementos que configuran el ambiente educativo donde las posibilidades del niño han de relacionarse con una auténtica y original manera hacia los demás. Comprensión que permite reconocerlo como subsistemas de la estimulación intelectual del preescolar.

2.3. Subsistema de orientación creativo intelectual

Componente pedagógico de la educación inicial posee un rasgo multirreferencial que fomenta las potencialidades creativas de los preescolares desde las áreas afectiva, social y de apreciación musical; destacándose en ellas las habilidades comunicativas para la convivencia (conversar, compartir, dialogar, respetar, interactuar), a través de la actividad lúdica, de manera que propicie la inteligencia en una perspectiva interpersonal.

Lo creativo de este subsistema demanda una viabilidad en la comunicación de la invención e imaginación, expresiones creativas que facilitan su plenitud personal. Abarca esa capacidad creadora el plano del comportamiento y de la adaptación al mundo; representada por el aprendizaje de una solución personal, cuando no original, a los problemas que se le planteen, lo que constituye la finalidad de este

subsistema y privilegia la orientación al niño de su capacidad de iniciativa y del espíritu de descubrimiento.

Pedagogía de la invención que tiene límites en la labor del educador preescolar. En primer lugar, evitar pensar a los preescolares como una conversión en pequeños genios o en inventores de cosas nuevas; en otro extremo, vistos como actores de soluciones a pequeños problemas prácticos. Entre dichas fronteras se manifiesta la vida cotidiana y el camino de la autonomía. Elementos con los cuales erigir las situaciones y viabilidades para plantearle exigencias que favorezcan su creatividad.

El subsistema de orientación creativo intelectual, así apreciado, integra las relaciones internas o esenciales que se establecen entre sus componentes, donde la orientación pedagógica de la expresión corporal, la educación socioafectiva y la lúdica problematizadora constituyen una trama de significados que son enseñados y sistematizados en una simplificación que garantice el acceso de los escolares.

2.3.1. Orientación pedagógica de la expresión corporal

La formación y desarrollo de las potencialidades y capacidades físico-corporales a través de la actividad lúdica sistemática, configura el proceso educativo con la orientación pedagógica de la expresión corporal como herramienta que estimula intelectualmente al preescolar.

La planificación institucional con una base científico-pedagógica propicia el desarrollo psicomotriz de los niños mediante habilidades y destrezas con las cuales enfrentan los problemas de su etapa, los cuales exigen un despliegue de recursos físico corporales a través de las mejores vías y métodos para potenciar el desarrollo.

El despliegue mencionado sitúa a los preescolares en situaciones que favorezcan y le permitan caminar, correr,





saltar, trepar, escalar, reptar, golpear, lanzar, capturar y combinarlas al tiempo que incrementan capacidades de orientación, coordinación y ritmo dentro de otras.

Estos juegos deben ser atractivos y pulsar la imaginación y la fantasía del niño, se trata de que, en la medida que geste capacidades corporales, logre también otras expresiones de la inteligencia.

Entre las capacidades básicas de expresión corporal que han de crearse en los niños, están las siguientes:

- La capacidad de regulación de los movimientos con la cual controla acciones para llevar a cabo la tarea motriz.
- La capacidad de adaptación y cambios motores con que en la ejecución variada de una acción, se adapta a una nueva situación.
- La capacidad de orientación a través de las sensaciones somáticas que permiten la llegada de la información al organismo; cuando se realizan las tareas motrices cambiando la dirección, el niño logra la orientación en el espacio.
- La capacidad de equilibrio basada en el desarrollo del aparato vestibular, que es el encargado de regular el equilibrio funcional; ella permite caminar por líneas, cuerdas, bancos y tablas inclinadas, realizar saltos desde una altura y otras acciones motrices que requieran de la estabilidad corporal.
- La capacidad del ritmo de movimiento como potencialidad en las edades muy tempranas que facilita, en una visión prospectiva, facultades en edades superiores, de adquirir conciencia del ritmo individual, la posibilidad de influir sobre éste, variarlo, diferenciarlo, acentuarlo y crear nuevos ritmos.

En sentido general la iniciación pedagógica a la expresión corporal resulta una constitución de la psicomotricidad,

en habilidades físicas y aptitudes físico corporales en los preescolares, en tanto aspectos que le permiten el dominio del cuerpo y su expresión coherente de acuerdo con las exigencias de las situaciones vitales en las que se encuentre, y evolucionar psicopedagógicamente hacia una postura física adecuada que fortalezca el organismo a través de la estimulación de la destreza, resistencia y agilidad; en esa misma medida aprender a comportarse y expresar la alegría por el juego y por los valores añadidos que este propicia. Estos son factores esenciales para un desarrollo integral que articulan también, con el desarrollo de la expresión musical del preescolar.

2.3.2. Orientación pedagógica de la expresión musical

Un tipo de orientación que designa la iniciación, comprensión y disfrute de las diversas formas de expresión musical propias de la cultura del contexto donde se inserta, al tiempo que fomenta una sensibilidad y capacidad de expresión peculiar. Su contextualización musical gesta la capacidad para expresar y representar la música y aprender a utilizar la voz como instrumento, cantar siguiendo el ritmo y la entonación, y aprovechar los recursos sonoros del cuerpo y de los objetos e instrumentos musicales.

A través de este proceso el educador preescolar potencia en el niño la capacidad para cantar, escuchar, bailar e interpretar diversos géneros musicales, así como para identificar sonidos y ruidos del entorno; para lo cual, ha de crear situaciones educativas en la que los niños aprendan canciones, bailes y danzas del folclore popular y de la cultura universal.

Estas situaciones educativas son construidas para que el niño preescolar desarrolle aptitudes musicales, memoria auditiva y la producción de sonidos con el propio cuerpo e instrumentos sencillos.





El maestro puede organizar las situaciones educativas mediante un conjunto de tareas de orientación pedagógica:

- Aprovechamiento de la música como medio de expresión de ideas, sentimientos y deseos.
- Audición musical variada, seleccionada y adaptada a las particularidades y los intereses de los preescolares, los comunitarios, regionales y nacionales.
- Identificación de sonidos onomatopéyicos, naturales y artificiales con o sin ayuda visual.
- Reproducción de ritmos con el cuerpo, objetos e instrumentos musicales,
- Identificación de movimientos musicales: intensidad y velocidad, duración y altura.
- Reproducción con su voz de diferentes sonidos.
- Acompañamiento de canciones marcando pulso, ritmo y acento.
- Reconocimiento de objetos sonoros e instrumentos musicales por el timbre.
- Toque de instrumentos musicales sencillos.
- Canto e invento de canciones.

Acciones cuya función es facilitar el conocimiento de las propiedades sonoras de la voz, de los objetos de uso cotidiano y los instrumentos musicales, por cuanto, a través de ellas es posible la discriminación de sonidos y ruidos cotidianos, como son los producidos por las ambulancias, trenes, coches, timbres, animales y al mismo tiempo prepararse para el conocimiento y deseo por la danza como expresión creativa, a través de la ejecución de expresiones sencillas y canciones como elemento expresivo.

Las posiciones anteriores vinculan la orientación corporal en una articulación creciente con la expresión musical,

en tanto ambas expresiones de estimulación intelectual participan en la formación integral de los preescolares, se dinamizan a través de la lúdica problematizadora, y visualizan los aprendizajes físicos corporales en el dominio del cuerpo, la posibilidad de mostrar destrezas y aptitudes físicas, y la memoria auditiva, que facilitan la producción de sonidos, escuchar, bailar e interpretar tipos de música.

El carácter grupal de coetáneos y el vínculo interactivo propicia un estado de ánimo alegre, placentero por el juego, la compañía de los participantes incluidos los educadores. Son factores que dan cuenta del desarrollo socio-afectivo.

2.3.3. Orientación pedagógica socioafectiva

Hay una correspondencia de la esfera socioafectiva con la educación socioafectiva. Educación que resulta del proceso mediador lúdico problematizador con el vínculo interactivo de los preescolares, sobre la base de la comprensión, la participación, su carácter democrático, participativo y creativo, y la promoción del rol activo del niño en el juego de roles, tanto en el plano individual como en el colectivo.

Consiste en un proceso educativo socioafectivo donde los niños, reflejan las actividades de los adultos mediante el establecimiento de relaciones entre sí; el juego, en tanto actividad conjunta, favorece la coordinación de las acciones de los preescolares. Coordinación que se construye con ideas compartidas, igual que emociones y sentimientos; posicionamiento que se hace extensivo a las opiniones.

A los preescolares, durante este proceso educativo, hay que respetarlos, ofrecerles ayuda o pedirselas cuando sea necesario, dirigirlos o subordinárseles. De esta manera, se van formando cualidades tales como el respeto, la ayuda mutua y el colectivismo.





En este sentido, hay que valorar también lo que brinda el juego en las primeras etapas de la formación del colectivismo. Cuando los niños se reúnen para jugar, ante la necesidad de organizarse y cumplir las tareas que ellos mismos establecen, van conformando así una sociedad muy peculiar que lleva en sí múltiples oportunidades de comunicación y sociabilidad en la adquisición de normas y conductas sociales, unido a ello están las reglas para jugar bien, las normas de conducta sociales y la necesidad de cumplirlas. Integración que convierte al juego en una fuente para el desarrollo moral del niño.

El deseo del niño de actuar conforme a las normas inherentes es tan fuerte, que lo lleva a realizar con satisfacción las acciones, aun aquellas que en la vida real resultan poco atractivas o las que generalmente no le gusta hacer. Por eso a veces en el juego “La escuelita”, aquel niño que presta tanta atención a su “maestra”, y no se levanta de su lugar sin pedir permiso, es el mismo que en las condiciones reales del aula, es requerido constantemente para que atienda o para que no salga sin autorización.

Para que surja y se desarrolle un juego, el niño debe reproducir de manera independiente las acciones y las relaciones, debe crear situaciones nuevas y solucionar por sí mismo los conflictos que surjan, de lo contrario, el juego decae, pierden interés los participantes y finalmente se desintegra. Esto hace que en este tipo de actividad más que en ningún otro, los niños puedan manifestar su independencia, actuar con autonomía y mostrar iniciativas.

La particularidad del juego de roles, de ser una forma de reflejo creador de la realidad, donde el niño tiene la posibilidad de actuar con independencia y de manera convencional atribuirse a sí mismo a los objetos, cualidades que no le son inherentes, convierten el juego

de roles en una fuente inagotable de transformaciones de la realidad que reflejan y por eso constituye una vía para el desarrollo de la creatividad en la etapa preescolar.

El juego en general contribuye al bienestar emocional del niño, no solo por el regocijo que le proporciona, sino también porque cuando asumen un rol y se insertan en esas situaciones imaginarias, van descubriendo el mundo de los adultos, satisfacen la necesidad de ser como ellos y actuar con los objetos que aún no les son accesibles.

Los elementos de partida para estructurar la educación socioafectiva pueden relacionarse del modo siguiente:

- Tareas de construcción del sí mismo: acción pedagógica que requiere la estructuración de un complejo proceso, de formación de una imagen de sí mismo que ha de estar orientada hacia los aspectos positivos; parte, además, de la comprensión de sí mismo, que se basa en tres pilares fundamentales: la autoestima, la autovaloración y el autoconocimiento.
- En la edad preescolar los niños agencian la necesidad de reafirmar su yo, pretender que se les respete, que otros le obedezcan, que le presten atención y cumplan sus deseos; por ello, el educador debe organizar las actividades educativas con base en estos aspectos y ofrecer pautas de interacción que partan del respeto y el diálogo.
- Tareas de Interactividad desarrolladora: estrechamente vinculadas han de manifestarse en todas las actividades en las que se involucran los preescolares y parten de considerar que, el intercambio en los escenarios en que se inserte, ha de orientarse hacia habilidades comunicativas, al respeto y a la transferencia de emociones y estímulos; así cada uno es una fuente de perfeccionamiento socioafectivo.





- Tareas de Reconocimiento de deberes-derechos: encaminada a preparar a los preescolares para que puedan reconocer y poner en práctica sus deberes y derechos, además de poder reconocer la estrecha relación existente entre ellos; la misma se relaciona enormemente con su educación moral y los prepara para su ingreso a la escuela.
- Tareas de Cooperación y apoyo emocional: privilegian el aprendizaje cooperativo y colaborativo para aprender a vivir y trabajar con otros, resulta un proceso que inicia a los preescolares en la formación ciudadana. Los educadores deben proveer a los preescolares de apoyo social y en esa misma medida ofrecen un modelo de comportamiento.
- Tareas de educación para la convivencia: son integradoras ya que contienen a las otras, se inician mediante un procedimiento pedagógico científicamente estructurado para convivir y compartir espacio, y solucionar de manera civilizada los conflictos. A través del educador la institución educativa ha de garantizar un sentimiento de seguridad, creando un espacio para la no violencia, donde es fundamental proveer seguridad afectiva, construir un clima de respeto y confianza. El trato afectuoso y las expectativas positivas potencian la autoestima de los niños. Es indispensable también atender las heridas físicas y emocionales de la violencia, si es que se han experimentado en la familia.

La finalidad pedagógica de estas tareas es propiciar una cooperación e interrelación adecuada, así como fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general; de esta manera, son una vía fundamental para el desarrollo de la perspectiva socioafectiva y responden a la lúdica problematizadora, elemento que articula el subsistema de orientación creativo intelectual.

La constante referencia a la lúdica problematizadora conlleva su análisis e identificación conceptual. Concebida en la actividad de juego de la edad preescolar contiene un sentido pedagógico cuya finalidad es la promoción de la inteligencia y la creatividad de los preescolares, para lo cual articula el placer con el desafío en la solución de una contradicción planteada desde una situación problémica y ajustada a las potencialidades del niño para resolverla.

Lógica que la erige en autoexpresión, descubrimiento del mundo exterior y de sí mismo, valencias que hacen del juego una vía expresiva de la personalidad integral. Además, en tanto actividad libre, no tiene espacio ni tiempo determinados, muy diferente al trabajo, por las finalidades y métodos distintos.

Las situaciones de problematización a través de la lúdica deben ser concebidas para ofrecer al niño un clima cálido, espacios amplios y el desarrollo de su independencia, seguridad y autonomía, es conveniente por ello, conducir al preescolar a los aprendizajes que se asienten en conocimientos previos, relacionados con experiencias y que sean significativos.

Es importante diseñar situaciones sencillas de problematización que favorezcan la libre elección por parte del preescolar, así como respetar el acierto y el error ya que son procesos de aprendizaje contentivos de la creatividad, experimentación, investigación y el descubrimiento inmerso en el juego.

Estas pautas deben considerar la necesidad de promover la búsqueda y la curiosidad de obtener un resultado a partir del conocimiento de ciertos datos. El juego con este carácter propicia, que los niños aprendan a discriminar, sintetizar y a valorar problemas, aunque es conveniente velar porque bajo la apariencia seductora de una tarea de juego preparatorio, éste no se convierta en una proposición de escolarización



precoz, por tanto, el juego debe mantenerse como una actividad generadora de placer y gratificación personal para los preescolares.

Las regularidades de esta lúdica han de ser:

- El carácter heurístico, exploratorio.
- El enfoque personalizado.
- La unidad entre lo espontáneo y lo planificado.
- La interactividad entre los preescolares y sus educadores.
- El vínculo entre la dirección pedagógica del juego y la libre voluntad del preescolar.
- La estimulación de la motivación de los preescolares por solucionar problemas.
- El carácter placentero, gratificante y alegre de las tareas lúdicas.

Herramienta para estimular la integralidad del preescolar, es vía para articular los tipos de inteligencias que se constituyen en fuente y fundamento de etapas posteriores.

Vistas las cosas así, la lúdica preescolar adquiere una nueva connotación, el niño no sólo imita y reproduce la vida del adulto, sino también crea y recrea nuevas situaciones y de esta manera su pensamiento se torna no sólo lógico, sino creativo, al vivir un rico mundo de fantasía e imaginación creadora.

2.4. Principio de la estimulación lúdica problematizadora

En realidad, la acción lúdica, en el sentido propio de la palabra, solo tiene lugar cuando el niño realiza una acción y presupone otra, utiliza un objeto y tiene en cuenta otro, es decir, cuando realiza una acción con carácter simbólico. Es precisamente en el juego donde

se evidencia más claramente la formación de la función simbólica de la conciencia, la cual tiene gran repercusión en el desarrollo psíquico del niño, pues le permite operar con significados, es decir representaciones convencionales de la realidad; indicando que el niño se encuentra en un nivel superior del desarrollo del pensamiento; el pensamiento representativo.

En la actividad lúdica el preescolar no solo sustituye los objetos, sino que asume uno u otro rol y comienza a actuar de acuerdo con este. De esta forma, jugando descubre las relaciones que tienen lugar entre las personas durante el proceso de su actividad laboral, cuáles son sus derechos y deberes; en este sentido cumple y hace cumplir las normas y reglas del juego.

Si analizamos la trama de interrelaciones que se producen en el juego, son apreciables las relaciones lúdicas y reales. Las primeras reflejan las relaciones entre los roles que forman parte del argumento. Las reales son las que tienen lugar entre los niños al realizar la actividad de juego: cuando se ponen de acuerdo para distribuirse los roles, cuando valoran el cumplimiento de las reglas en el desempeño del rol.

El análisis del proceso formativo integral del niño preescolar, su dinámica interna y sus manifestaciones externas, permitieron definir el principio de la estimulación lúdica problematizadora como directriz pedagógica de la acción consciente de los educadores de la etapa preescolar, con el fin de alcanzar la transformación gradual en la dirección del proceso formativo preescolar, donde lo lúdico es su principal dinamizador.

Observar este principio en el proceso de estimulación intelectual facilita interpretar el carácter dialéctico, contextualizado y complejo de las relaciones esenciales entre las particularidades que conforman este proceso, como vía potencial en el logro de los fines y objetivos de la educación preescolar.





Connotarlo como principio es comprender el carácter permanente y generalizador de la problematización como vía para promover la inteligencia y la creatividad de los preescolares. Es resultado de la generalización que se manifiesta objetivamente a lo largo del tiempo. Parte de la práctica en la formación de los niños preescolares y de la utilización del juego como método educativo. Los maestros promueven la interacción lúdica de acuerdo al progreso y ritmo de los niños, donde la integralidad formativa se erige en un puntal significativo y representativo de estos avances. Caracteriza la amplitud de lo lúdico-formativo, el carácter significativo, participativo y sobre todo gratificante.

Por su naturaleza, el principio está vinculado a los principios, leyes y categorías generales de las ciencias pedagógicas, ya que el mismo emerge a partir de las determinaciones de los cambios e interpretaciones de los procesos formativos, que han de reinterpretarse a la luz de nuevas condiciones sociales, para lograr las transformaciones de las concepciones sobre la formación de los niños.

La relación que establece este objetivo con el entorno educativo se apoya en el trabajo familiar; por lo que, el vínculo con las tradiciones, costumbres e interrelaciones que se producen en este ambiente, ofrece posibilidades amplias para la integración del niño a las relaciones sociales.

En correspondencia con la ley de la relación entre los componentes del proceso pedagógico, adquiere una serie de características que lo determinan como un proceso pedagógico prospectivo, entre las que se mencionan las siguientes:

- Es determinado por la interacción entre los maestros (también los padres) y los niños.

- El espacio es abierto, dinámico, con impacto intra-personal, subjetivo y sociopsicológico.
- Solo es efectiva si los niños expresan disposición motivacional a recibirla, por lo que requiere de un gran trabajo de sensibilización.
- Respetar las diferencias individuales, particularmente en lo referido a los ritmos de desarrollo.

El principio es una síntesis epistemológica del modelo pedagógico propuesto, no pierde de vista su sintonía con los principios de la sistematicidad, la asequibilidad del carácter científico de la enseñanza, de la relación entre la teoría y la práctica; asimismo, con el de la solidez de los conocimientos, las habilidades y los valores, además de la interdisciplinariedad como una posición que favorece la integralidad desde el contenido de las variadas expresiones de las inteligencias.

Son reglas para la aplicación del principio:

- Organizar las actividades lúdicas en un ambiente agradable y gratificante.
- Estimular la comunicación positiva educador- niño y niño-niño desde las mismas acciones que promueve el juego.
- Propiciar el empleo estable de estilos de dirección propositivos, que atraigan a los niños a las actividades lúdicas.
- Utilizar recursos del problema para construir de forma sistemática acciones lúdicas que desde la dinámica interna y sus expresiones externas estimulen a los niños a buscar soluciones.
- Asegurar un ambiente de respeto mutuo y estimulador de la autoestima, base de la confianza en sí mismo y en los demás.





Por todo lo anterior, se convierte en un escenario de integración social, donde los niños a través de sus vestimentas, vivencias y conocimientos asumen las relaciones reales y ficticias con la orientación adecuada del maestro hacia un mundo comprensivo y sociocultural.

Los niños pequeños en su interacción con los adultos y mediados por lo lúdico, dominan muy pronto los sistemas de símbolos, como las formas estéticas. Según Gardner (1995), en la edad preescolar se distinguen dos etapas importantes, una sensoriomotriz como la denominara Piaget, en los dieciocho primeros meses de vida y la etapa de “símbolo”, en los restantes años de la etapa preescolar.

A través de la lúdica el niño acepta sus fracasos, aprende a perder, aprende a vivir de mejor manera, con contenidos trascendentes para el ser humano en una concepción integradora en el que intervienen factores internos y externos a partir de un potencial.

Los niños al nacer interactúan en un mundo de objetos y relaciones humanas, en los cuales se expresa la experiencia de la práctica social. El desarrollo de éstos se basa justamente en el proceso de asimilación de esas experiencias, bajo la dirección de los adultos en condiciones de enseñanza, entendida ésta como un procedimiento orientado y especialmente organizada para transmitir la experiencia social, elaborada históricamente por la humanidad.

Es un hecho frecuente que muchas personas que se declaran incapaces toda la vida para la Matemática disfrutaban intensamente con puzzles y juegos cuya estructura en poco difiere de esta ciencia. Existen en ellas claros bloqueos psicológicos que nublan su mente en cuanto se percatan de que una cuestión que se les propone, mucho más sencilla tal vez, que el juego que practican, tiene que ver con el teorema de Pitágoras. Estos bloqueos son causados muy frecuentemente en la

niñez, donde a absurdas preguntas iniciales totalmente inmotivadas seguían respuestas aparentemente inconexas que hacían de la Matemática una madeja inextricable cada vez más absurda y complicada.

Cuando los niños son incluidos y estimulados en actividades lúdicas como el juego desde propuestas matemáticas se beneficia su desarrollo social, pues se ofrece una alternativa educativa que estimula y promueve en los niños el gusto, el deleite y el goce en un espacio en el que la alegría, la participación y el disfrute conllevan a la elaboración y construcción mental de conceptos geométricos.

Así, puede establecer relaciones con el entorno y de entretenimiento donde se apropia del mundo, lo recrea y transforma. Construye un espacio donde el exterior es puesto al servicio de una realidad interna y personal. Igualmente, la movilidad de los individuos está directamente relacionada con los conceptos de espacio y forma, la noción del tiempo surge de las relaciones de los momentos o instantes en que experimenta el vivir en aquellas situaciones donde percibe algo atrayente, o se elabora un problema permitiéndole asociar los cambios que se producen y enfrentándose a conceptos de pasado, presente y futuro en forma lógica. Se propone que en estas actividades lúdicas se utilicen alternativas que presenten una juguetería compuesta de muñecas, globos, material de construcciones, figuras geométricas reales y su representación.



ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

para estimulación intelectual de los niños de edad preescolar



03.

“Yo no he visto caballeros andantes, pero los invento; los caballeros inventados son mejores”.

Miguel de Cervantes.

El soldado que nos enseñó a hablar

3.1. Condiciones teórico-metodológicas para el establecimiento de la estrategia pedagógica de estimulación intelectual del preescolar

La base para la elaboración de una estrategia que sirviera como instrumento para agenciar el modelo educativo del maestro de preescolar emerge de la correspondencia con las necesidades e intereses del grupo etareo. Sustento que se argumenta en las perspectivas de la literatura pedagógica donde la definición del término estrategia propone un carácter procesal, dinámico, flexible, orientado a un fin previamente establecido (Sierra André, 1991; Martínez, 2020; Feo, 2016; Zúñiga Escobar, 2017); tal carácter gradual y escalonado permite una evaluación sistemática en la que intervienen de forma activa quienes participan en la ejecución del proceso (Monereo, 1998; Zúñiga Escobar, 2017).





Esta visión de la dirección del proceso pedagógico despliega un horizonte de papeles conformado por el establecimiento de una concepción secuencial de acciones, planificación de actividades, organización de fines, ejecución y control de los resultados, con la mirada colocada en el perfeccionamiento de la gestión escolar y en la formación de la personalidad de los alumnos de acuerdo con objetivos concretos.

Actividad altamente vivencial, se adecua a las particularidades de los sujetos, involucra sus recursos cognitivos, afectivos motivacionales y volitivos, lo cual representa una mirada protagónica de los estudiantes en el logro de los objetivos propuestos.

Desafíos que establecen premisas práctico metodológicas del pensamiento estratégico donde operan la necesidad del apoyo familiar; el reconocimiento del juego como un proceso principal, fuente de estimulación intelectual; la motivación de los educadores para el cambio científico; el enfoque dialéctico e integral que articula las inteligencias múltiples, la combinación pertinente y deliberada entre la espontaneidad del juego de los educandos y la dirección pedagógica del educador.

En el desarrollo de la estrategia se movilizan un conjunto de tareas de iniciación pedagógica que favorecen las áreas mencionadas incidentes en el desarrollo intelectual en los preescolares.

Las características generales de la estrategia son su factibilidad porque puede ser aplicada sin que se realice cambio alguno en el currículo. Además, es flexible y colaborativa, entre otras.

3.2. Concepción estructural-funcional de la estrategia pedagógica de estimulación intelectual del alumno de preescolar

Los aspectos constitutivos de la concepción estructural-funcional de la estrategia pedagógica comportan una serie de etapas que serán explicadas, cuya implementación

permite llevar a la práctica, la concepción pedagógica sobre la formación del niño preescolar.

3.2.1. Primera Etapa. Sensibilización en torno a la estimulación intelectual del preescolar

La sensibilización es un propósito vinculado con la determinación del grado de preparación de los educadores para emprender la estimulación intelectual del preescolar, esencialmente disposición para motivar, interesar y concienciar acerca de la necesidad de conformar un proceso que trascienda la lógica racional y cognitiva del aprendizaje instrumental, y articule otras expresiones de la inteligencia más a tono con el desarrollo integral del preescolar. Incluye la estimulación de la creatividad, destaca la necesidad de crear una atmósfera emocional en el grupo, encaminada a ir eliminando posibles barreras comunicativas que puedan existir al valorar la importancia del diálogo.

Facilita el intercambio de conocimientos sobre las características del juego, su valor para la actividad humana en general y para la labor pedagógica en particular. Ofrece argumentos y ejemplos de que, en la base de algunos problemas educativos, están las deficiencias comunicativas entre maestros y alumnos, y en la comprensión de lo lúdico por parte de los maestros.

Debe predominar un enfoque de taller, por cuanto propicia el diálogo, el debate y la reflexión compartida, acepta intervenciones generales de los sujetos para reforzar lo planteado, esclarecer dudas en cuanto a la lúdica problematizadora como elemento dinamizador de las acciones estratégicas.

Teniendo como presupuesto este primer momento, los educadores comenzarán un proceso de autodiagnóstico reflexivo, tratando de identificar su actuación y compararla con el ideal del trabajo lúdico–problematizador; y el contenido de la estrategia con la realidad de su trabajo profesional en la práctica pedagógica.





Este proceso deberá provocar igualmente la necesidad de localizar aquel grupo de educadores que son consecuentes, al menos, en el espontaneísmo con los criterios asumidos, al mismo tiempo reconocerla como posible vía para modificar su modo de actuación.

Es un momento que permitirá recoger la información necesaria para organizar el conjunto de acciones de perfeccionamiento de la actividad educativa, valorar y evaluar la correspondencia entre los niveles de actuación y asimilación de los participantes con los contenidos temáticos ofrecidos.

Dentro de los instrumentos diagnósticos previstos para esta etapa se proponen: la encuesta de conocimientos, la observación de la situación lúdica durante las actividades educativas, la entrevista grupal, el test de conocimiento lúdico y entrevistas a los familiares.

Se debe poner el énfasis en:

1. El dominio teórico de la estimulación intelectual, el enfoque problematizador.
2. Las cualidades que caracterizan a un maestro con formación lúdica: entusiasta, dinámico, participativo, carácter propositivo, etc.
3. El desarrollo de habilidades intelectuales, físico-motoras, lingüísticas, de razonamiento lógico y de relaciones interpersonales.
4. La manifestación de actitudes; disposición relativamente estable de conducta: interés, tolerancia, entusiasmo y orientación positiva de su participación.

3.2.2. Segunda Etapa. Diagnóstico y determinación educativa de la estimulación intelectual del preescolar

Una vez sensibilizados los educadores la estrategia se posiciona en el grado de desarrollo de los preescolares para determinar el potencial lógico-intelectual y

creativo-intelectual, premisa necesaria para emprender su estimulación intelectual. Diagnóstico que debe describir el estado de las diferentes direcciones formativas: el lenguaje, el pensamiento lógico, la esfera socio-afectiva, el desarrollo psicomotriz y su potencial creativo.

Un aporte a la determinación lo propicia el uso del contexto de los juegos: carreras, escaladas, alcance de objetos a cierta distancia y carreras con sacos, acciones que incrementan la objetividad en relación con las aptitudes para enfrentar las tareas del desarrollo.

Apreciable es la mirada sobre las aptitudes de orden intelectual, que muestran la evolución que va alcanzando el niño en su vida preescolar y que tiene una gran repercusión para la vida futura.

En este sentido, se orienta el diagnóstico hacia la determinación de la capacidad de aprendizaje, los procesos cognitivos, y los conocimientos sobre el entorno familiar, social, escolar y situacional.

Otra de las direcciones de la etapa se refiere a la organización del sistema de influencias educativas. Constituidas en los juegos y las relaciones grupales revelan la capacidad de interacción emocional, o sea, timidez o agresividad, preferencias afectivas, estabilidad psicológica y limitaciones para entablar conversaciones o juegos con los demás niños o con los adultos.

En tanto, el diagnóstico interactivo sensibiliza a los educadores y a los niños, de forma que reconozcan las características y exigencias del juego y la trascendencia de la propuesta en la formación integral, así como el lugar del desempeño de los maestros en la promoción de un aprendizaje gratificante.

El conductor de la actividad de diagnóstico y sensibilización debe lograr que los niños se expresen sobre su desarrollo a un nivel primario, para poder





desempeñarse adecuadamente en diferentes contextos educativos.

Con la intención de lograr ese fin la expresión del educador siempre será con un lenguaje sencillo, coloquial, ameno y fraternal. Para ello se pueden utilizar como estímulos las interrogantes siguientes: ¿Les gusta jugar?, ¿Cuáles son los juegos que prefieren?, ¿A qué otros juegos quieren jugar?, ¿Les gustaría que yo les enseñara otros juegos?, ¿Si se aprenden estos juegos se los enseñan a sus padres?

En cuanto a la determinación del sistema de influencias educativas que articularían la estimulación intelectual de los preescolares, se significa que las acciones que se propongan tienen que contribuir al perfeccionamiento de la estimulación intelectual, a partir del sistema de tareas de iniciación pedagógica para organizar dicha estimulación.

La precisión del sistema de tareas de iniciación pedagógica propuestas será la síntesis de este momento de planificación, se construirá desde la colaboración con la familia para que esta estimulación tenga continuidad en el hogar; tendrá como núcleo básico las actividades lúdicas sustentadas en el empleo del juego como recurso educativo integrador.

El sistema de tareas de estimulación intelectual comprendido por las actividades de iniciación lógico-intelectual y de orientación creativo-intelectual parte de reconocer a la lúdica problematizadora como núcleo funcional de la estrategia y estas se dirigirán a concretar las exigencias de las dimensiones que integran el modelo presentado en el capítulo anterior, constituyendo así la base orientadora de todas las actividades planificadas.

Se satisfacen, por tanto, las diferentes áreas formativas esenciales del desarrollo integral del preescolar para que los niños desplieguen sus facultades individuales en todas las direcciones mediante acciones de desplazamiento, de movimientos para sí, de interacción

con los otros, trasladarse de un lugar a otro, comparar distancias, tamaños y sistematizar la orientación espacial. La etapa exige estructurar juegos reveladores de potencialidades formativas como los de interacción con el medio, las rondas y otros que contengan las exigencias propias del sistema de tareas.

Asimismo, se integrarán actividades que favorezcan la iniciación pedagógica al desarrollo socio-afectivo, como jugar con cuerdas, que promueve la agrupación de niños en un círculo hecho con las cuerdas; o sea, se les indica como parte del juego, que exista determinada cantidad de niños en los círculos, con lo cual se estimula también la iniciación pedagógica lógico-matemática porque contienen operaciones de cálculo matemático y seguidamente el movimiento, las relaciones y las afinidades. De igual manera, esta esfera queda favorecida con el juego con cubos, los que permiten identificar los números, letras o figuras; partiendo del lanzamiento de dados que disponen en sus caras estas informaciones básicas.

De la misma forma, se estimula el juego “Atraviesa el Parque Infantil de la escuela”, que promueve el cruce de los obstáculos del parque utilizando estrategias intelectuales diferentes, actividad que constituye un ejercicio desarrollador muy interesante.

En esta etapa se definen las direcciones de trabajo a seguir, las cuales deben estar en correspondencia con las exigencias teóricas del modelo, lo cual instala en los educadores la idea de los procesos que se promueven con cada tarea de iniciación pedagógica intelectual.

La etapa contó con una fase de sensibilización, fundamental para lograr la estimulación intelectual de los preescolares. Para esta fase se estructuraron dos talleres, en los cuales se utilizaron procedimientos dirigidos a la caracterización general de los niños y a despertar su vínculo afectivo e interés por los aspectos





que deben saber y sus potencialidades formativas; y luego, una explicación desde el punto de vista ético, acerca del modo de actuar con respecto al desarrollo intelectual de estos. A la cual sucedió la presentación de las posibilidades de desarrollo utilizando imágenes en fotografías y vídeos con los niños jugando, interrelacionándose y compartiendo sesiones lúdicas.

Las expresiones que reflejan el valor de los talleres fueron:

“Me doy cuenta ahora de cómo limito a los niños e incluso a mis hijos y me limito yo también con esta pasividad.”

“Yo me divierto con el juego de los niños y, sin embargo, desde mi posición de parvularia no me daba cuenta, de que también podía jugar y que esta actuación mía ayudaba a que mis niños jugaran también con muchas ganas y conmigo.”

“A mí me gustaba jugar, pero yo no sé lo que ha pasado conmigo que pasan los años y no juego.”

3.2.3. Tercera Etapa. Instrumentación de un sistema de tareas para el desarrollo intelectual del preescolar

La estrategia se concreta en un sistema de tareas para el progreso de la actividad especulativa del preescolar, lo cual representa una adecuación externa de las acciones y una dosificación interna de los contenidos. Es una manera de propiciar condiciones educativas donde los recursos instrumentales adecuados permiten realizar de forma coherente, sistemática y ascendente las tareas de iniciación pedagógica intelectual del preescolar.

Un papel indispensable para la concepción y dinámica de este sistema de tareas lo desempeña la lúdica problematizadora ya descrita, en su función formativa.

Las acciones que se planifiquen deberán establecer una relación entre las dimensiones del modelo pedagógico propuesto, coherencia que se alcanza cuando son empleados recursos lúdicos problematizadores, es decir, diálogos, preguntas, adivinanzas, acertijos, información incompleta y otros que puede crear el maestro. Aportan a dicha coherencia el ambiente emocional positivo, los recursos materiales para la implementación de las tareas de iniciación pedagógica intelectual y la estimulación hacia estas actividades.

Cuando se proyectan los recursos lúdicos en esta obra, se hace referencia a aquellos componentes de la cultura lúdica general que deben poseer los educadores para concretar los juegos y otras actividades lúdicas, que son necesarios para promover una estimulación educativa participativa, dinámica, integrada y orientada.

Particularmente, esta cultura lúdica se pone de manifiesto en el maestro, en forma de experiencias y conocimientos, tanto teóricos como prácticos acerca del juego; es en este sentido cuando se habla de una actuación lúdica profesional.

Por tanto, esa cultura lúdica se contextualiza según la edad y las vivencias de los niños, de forma que se alcance, por un lado, satisfacer aquellos elementos que los identifican con las propuestas planteadas a los niños, y que ellos ya conocen; pero que simultáneamente se les proponen nuevas experiencias lúdicas que amplían, tanto su cultura lúdica como las experiencias formativas en la cuales demuestran su capacidad formativa.

El ambiente emocional positivo se articula a la necesidad de promover los aprendizajes más importantes en la interacción social de los niños con las personas que forman parte de su medio, es la progresiva toma de conciencia del “otro” como un ser diferente, con características, necesidades, intereses y sentimientos propios.





El clima del área de juego es sumamente importante. Si el niño percibe que en todo momento se le tiene en cuenta, que puede participar, opinar y tomar decisiones, que hay espacios en los cuales puede actuar, desarrollará sus posibilidades para una sana convivencia.

El carácter propositivo de la dirección estimuladora del educador se ancla en el respeto a los intereses y necesidades de los niños vistos como móviles de la interacción; la adecuación de las propuestas al tiempo y los recursos, y demás aspectos organizativos inherentes a la actividad a efectuarse enriquecen la proposición a que se aspira.

La estimulación de la motivación de los educadores hacia estas actividades novedosas, se dinamiza en relación con los maestros, a través de los siguientes procedimientos: argumentación, ilustración, explicación, imitación, la sugestión y el ejemplo profesional. Todo ello se complementa con el uso del control pedagógico a la actividad, donde los educadores darán muestras de su aprendizaje y profesionalidad.

Criterios metodológicos que sustentan las acciones lúdicas de estimulación intelectual:

1. Serán flexibles, susceptibles al cambio, a la modificación y adecuación de su alcance, siempre orientados a la formación integral de los niños.
2. Partirán del diagnóstico de necesidades, que incluya conocimientos, habilidades y actitudes.
3. Se realizarán a través de formas de organización de marcado carácter lúdico-participativo.
4. Se basarán no sólo en la determinación de necesidades de los niños involucrados, sino que se tendrán en cuenta también los problemas del entorno, los que han de ser resueltos conjugando armónicamente lo individual, lo institucional y lo social.

5. Estimularán la actividad independiente de los niños, de modo que trasciendan a la vida familiar y social.
6. Permitirán la rápida multiplicación de lo aprendido.
7. Se sustentarán en un enfoque humanista e histórico-cultural.

En esta etapa se ejecutan las tareas de estimulación intelectual del preescolar que abarcan el lenguaje (diálogo y monólogo, vocabulario, estructura fónica de la lengua, apropiación pedagógica de la gramática, de apropiación pedagógica de la literatura infantil y la lecto-escritura); la lógico-matemática (trabajo con conjuntos y con cantidades, magnitudes, solución de problemas sencillos); medioambiental; de la expresión corporal; la expresión musical; socioafectiva y la interactividad desarrolladora.

Exigen un subrayado las tareas de reconocimiento de deberes-derechos que serán desarrolladas por el educador a través de la lectura comentada de cuentos, cuyos ejemplos ponen de manifiesto sistemas morales, también participan de estos propósitos las anécdotas, el relato de hechos ocurridos en el salón y su análisis; en fin, el educador ha de fomentar situaciones de aprendizaje que instruya en las normas sociales. Ocupan un lugar privilegiado en esta dirección las tareas de cooperación y apoyo emocional, y de educación para la convivencia que mantienen una presencia sistemática a través de las restantes actividades educativas.

Componentes de las actividades lúdicas de la estrategia pedagógica de estimulación intelectual

El sistema de actividades lúdicas que conforman la estrategia pedagógica de estimulación intelectual del niño preescolar fueron seleccionadas y diseñadas atendiendo a los siguientes elementos: objetivos,



componentes estructurales, principios básicos y fases (Figura 12):

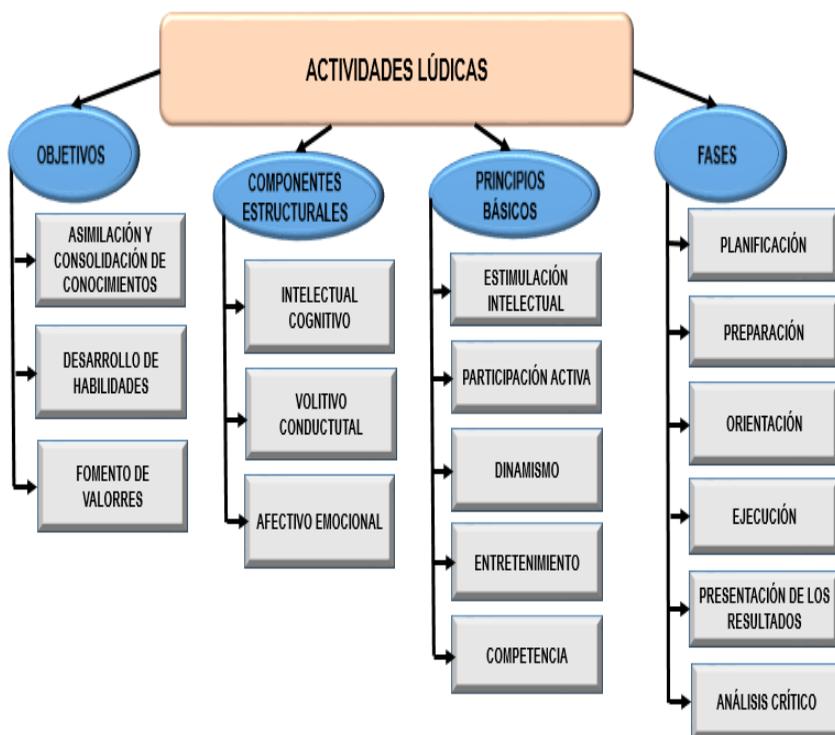


Figura 12. Componentes de las actividades lúdicas que conforman el sistema de tareas de la estrategia pedagógica de estimulación intelectual.

Objetivos de las actividades lúdicas

Las actividades lúdicas en el ámbito educativo diseñadas para alcanzar la estimulación intelectual del niño preescolar persiguen:

- la asimilación y consolidación de los conocimientos a partir del aprendizaje creativo;
- el desarrollo de habilidades basadas en el cumplimiento conjunto y colaborativo de tareas prácticas y organizativas de los niños; y



- fomento de valores humanos, éticos y estéticos como la colectividad, colaboración, solidaridad y el amor por lo bello.

Las actividades lúdicas contribuyen a la asimilación de los conocimientos, la adquisición de experiencias prácticas a través del trabajo colectivo y el análisis de las actividades; preparan al escolar en la solución de problemas cotidianos que los capacita para enfrentar la vida futura y a tomar decisiones (Martínez González, 2008).

Criterio compartido por Roso (2012), quien además considera que las actividades lúdicas:

- Despiertan el interés por el aprendizaje.
- Exigen la aplicación de los conocimientos adquiridos en clases.
- Fortalecen y comprueban los conocimientos adquiridos.
- Potencian el desarrollo de habilidades.
- Aceleran la adaptación de los niños a los procesos sociales dinámicos de su vida.
- Liberan las potencialidades creativas del escolar.

Las actividades lúdicas en el ámbito educativo tienen entre sus propósitos, estimular el intelecto del escolar en un contexto de ruptura de esquemas áulicos tradicionales y del rol autoritario y controlador del docente, liberándolo de posturas pasivas que lo convierte en un mero receptor.

En resumen, dentro de los objetivos de las actividades lúdicas se encuentran, la adquisición de experiencias prácticas, habilidades para la resolución de problemas y convertir al escolar en un ente activo del proceso de aprendizaje. Además, de favorecer el fomento de valores útiles tanto para su vida escolar como para desenvolverse en la sociedad.





Componentes estructurales de las actividades lúdicas educativas

Siguiendo a Ortiz (2009) encontramos que los componentes estructurales que desarrollan las actividades lúdicas son: 1) intelectual-cognitivo, 2) volitivo-conductual y 3) afectivo-motivacional.

1. Componente intelectual-cognitivo. Este componente estructural se fomenta mediante:
 - a) la observación,
 - b) la atención,
 - c) la adquisición de conocimientos,
 - d) la investigación científica,
 - e) el desarrollo de las capacidades lógicas,
 - f) la promoción de la fantasía, la imaginación y la iniciativa,
 - g) el desarrollo de habilidades, hábitos y el potencial creador, etc.
2. Componente volitivo-conductual. Este componente estructural tiene que ver con:
 - a) el desarrollo del espíritu crítico y autocrítico,
 - b) la iniciativa,
 - c) la disciplina,
 - d) las actitudes,
 - e) el respeto,
 - f) la responsabilidad,
 - g) la puntualidad,
 - h) la sistematicidad,
 - i) la perseverancia,
 - j) la tenacidad,

- k) la audacia,
 - l) la regularidad,
 - m) la cooperación,
 - n) la lealtad,
 - o) la autoestima,
 - p) la seguridad en sí mismo,
 - q) la emulación fraternal, etc.
3. Componente afectivo-motivacional. El fomento de este componente propicia:
- a) el interés,
 - b) la motivación,
 - c) el gusto por la actividad,
 - d) cohesión del grupo
 - e) el compañerismo,
 - f) el espíritu de solidaridad,
 - g) dar y recibir ayuda,
 - h) la empatía,
 - i) el colectivismo, etc.

Las actividades lúdicas como el juego contribuyen a un mejor desempeño del niño tanto fuera del ámbito educativo como dentro de él, permite que tenga una mayor concentración y autonomía. Aportan a su imaginación y a la toma de decisiones, lo que contribuye al fomento de su seguridad y autoestima; de esta manera, se comienza a modelar la personalidad del niño para enfrentar la vida.

Principios básicos

Los principios básicos que fundamentan y direccionan la estructuración e implementación de las actividades





lúdicas que integran la estrategia pedagógica propuesta son: 1) la estimulación intelectual, 2) la participación activa, 3) dinamismo, 4) entretenimiento y 5) competencia.

1. Principio de estimulación intelectual

El principio de estimulación intelectual fundamenta las actividades lúdicas propuestas en sistema de tareas; este está alineado al principio de estimulación lúdica problematizadora que sustenta el modelo pedagógico propuesto para la estimulación intelectual de los niños de edad preescolar. De esta forma, como ya apuntamos anteriormente la estimulación lúdica problematizadora se instituye como principio del proceso de estimulación intelectual de los preescolares.

La estimulación del desarrollo intelectual del niño de preescolar no se reduce a una simple acción del niño sobre un objeto o la participación en un juego, va mucho más allá. Es un proceso complejo de sistematización de la práctica educativa que conduce al desarrollo de aptitudes intelectuales y al dominio de procedimientos para aprender de manera creativa, productiva y significativa (Daudinot Betancourt, 2006).

Este principio direcciona la actividad del docente y del niño preescolar soportada en la concepción lúdica del proceso formativo, donde el juego y el entretenimiento son las vías para alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes (objetivo del currículo de la educación preescolar). Bajo su égida se implementan las actividades lúdicas como parte del proceso formativo en estrecho nexo con los principios de participación activa, dinamismo, entrenamiento y competencia.

Las principales manifestaciones psicológicas, que se dan en este proceso formativo, asociadas al cumplimiento del principio de estimulación intelectual son: “la motivación, la emotividad, la imaginación, la

persistencia, la responsabilidad, la autodisciplina, la escucha, la crítica y la invención” (Daudinot Betancourt, 2006, p. 53).

Para su concreción en la práctica pedagógica se siguen tres vías metodológicas principales, estas son:

I) juegos didácticos infantiles;

II) actividades lúdico-problematizadoras, de dibujo, modelado, manualidades y constructivas, canciones, cuentos y representaciones teatrales y con títeres.

III) tareas y actividades diseñadas, especialmente, para alcanzar la estimulación intelectual del niño de edad preescolar; como son, las dinámicas lúdico-recreativa con invitados de la comunidad; excursiones didácticas; visitas a los museos; siembra en el huerto y jardines de la escuela; ejercicios físicos y actividades deportivas; así como, empleo lúdico de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Estas metodologías son del gusto de los niños, entretienen y al mismo tiempo desarrollan en ellos sus capacidades sensoriales, estéticas, creativas y de conocimiento.

2. Principio de participación activa

Uno de los principios básicos de la actividad lúdica es la participación activa a través del cual se expresan las manifestaciones de la fuerza física e intelectual del sujeto, en este caso, el niño de edad preescolar.

La participación es una necesidad taxativa de todo individuo, a través de ella se reconoce a sí mismo, adquiere su independencia, aprende a tomar decisiones, a respetar los criterios ajenos y a defender los propios. En el plano pedagógico la participación implica un modelo educativo activo y productivo en correspondencia a las demandas educativas actuales donde el escolar





construye su propio aprendizaje lejos de la retórica verbalista y reproductiva (Velandia, 2012).

3. Principio de dinamismo

Este principio expresa factores tales como: el movimiento, el desarrollo, la interacción activa y el tiempo. La actividad lúdica genera movimiento, desarrollo intelectual, físico-motor, lingüístico, de razonamiento lógico y de interrelaciones entre los participantes en medio de la dinámica del proceso pedagógico (Velandia, 2012); donde “el dinamismo cuenta con un papel muy importante, puesto que el mismo genera el principio y el fin de toda participación, teniendo en cuenta al factor tiempo, el mismo que produce el desarrollo de cada actividad lúdica” (Moyolema Casa, 2015, pp. 30-31).

4. Principio de entretenimiento

En la actividad lúdica educativa el entretenimiento permite que el escolar experimente variadas emociones que facilitan su participación activa. Este principio presente en las actividades lúdicas, propicia experiencias prácticas amenas e interesantes que ejercen un efecto emocional en el aprendiz que genera motivos para la participación activa y el aprendizaje (Velandia, 2012).

5. Principio de competencia

Se basa en los resultados precisos que genera la actividad lúdica. Expresa los fundamentos motivacionales para la participación activa del escolar en la actividad lúdica.

El juego como actividad lúdica se ha de concebir como competencias, para que le imprima dinamismo e independencia (Velandia, 2012). Precisamente su valor didáctico se encuentra en la premisa de que “sin competencia no hay juego”. La competencia estimula al escolar a participar movilizándolo su potencial físico e intelectual (Velandia, 2012; Moyolema Casa, 2015).

Fases de las actividades lúdicas

Las actividades lúdicas programadas en la estrategia pedagógica propuesta cuentan con los pasos o fases de: 1) planificación, 2) preparación, 3) orientación, 4) ejecución o desarrollo, 5) presentación de los resultados y 6) análisis crítico.

Fase 1. Planificación

Las actividades lúdicas al ser asumidas como forma de organización no formal del proceso de enseñanza-aprendizaje deben cumplir con un momento de planificación donde tengan en cuenta, entre otros elementos, los recursos logísticos y estructurales de la institución educativa, las características de los niños, el currículo, el calendario y horario escolares, el plan de actividades escolares y extra escolares, el personal de apoyo, las instituciones culturales, las organizaciones sociales y lugares de valor histórico y patrimonial de la comunidad, que pueden servir como fuente y apoyo de la labor educativa.

Fase 2. Preparación

Para la preparación de la actividad lúdica el docente debe prestar atención a:

- Resultados del diagnóstico inicial.
- Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Implementos y recursos materiales.
- Potencialidades instructivas y educativas que ofrece la actividad lúdica seleccionada.
- Normas y reglas de la actividad lúdica.
- Momento y lugar de ejecución de la actividad.
- Forma de evaluación.





Fase 3. Orientación

En esta etapa se procede a informar a los niños las características y acciones a ejecutar, así como los acuerdos y convenios para el establecimiento de las reglas de la actividad lúdica a realizar.

Fase 4. Ejecución o desarrollo

Durante esta fase los niños realizan las acciones según lo establecido por las reglas en el tiempo previsto.

Frase 5. Presentación de los resultados

La actividad lúdica culmina cuando el niño o grupo logra cumplir el objetivo previsto (dominio de los contenidos y desarrollo de habilidades) o alcanzar la meta en dependencia de las reglas establecidas, o cuando acumula la mayor cantidad de puntos.

De acuerdo a la actividad lúdica realizada se procede a presentar, por parte de los niños, los resultados obtenidos según lo establecido por el docente en la fase de orientación. Este paso puede ser conducido por el docente a través de indicaciones o preguntas.

Fase 6. Análisis crítico de los resultados de la actividad lúdica

Este es el momento conveniente para dar a conocer los niños o equipos destacados y los resultados de la actividad. Estimular a los niños y equipos. Se debe propiciar la autoevaluación por parte del niño.

Esta fase cumple con la función de retroalimentación; el docente no solo evalúa los logros y desaciertos de los niños; también el análisis crítico le posibilita tomar medidas para perfeccionar no solo la actividad lúdica, sino también su labor educativa.

3.2.4. Cuarta Etapa. Evaluación de la estrategia pedagógica de estimulación intelectual

Es una etapa que comienza desde el mismo momento de la implementación de la estrategia y se orienta hacia la valoración, eficiencia y resultados de la misma, lo que permite conocer la situación de partida de los aspectos sustantivos que inciden en el proceso de estimulación intelectual en el momento que se propone la evaluación.

La evaluación de la estrategia facilita la reformulación de un modelo de actuación adecuado al contexto, en función de los datos obtenidos en los momentos anteriores. Concebida como un proceso y no un resultado, al visualizarse en el propio proceso de la actividad pedagógica, cuya comprobación revela la efectividad de la aplicación de la estrategia.

El cambio deberá reflejarse en:

- La calidad con que el niño desarrolla su actividad participativa, a partir de acciones integradas y contempladas en la estrategia educativa, con total correspondencia con su diagnóstico, es un aspecto que permitirá emitir juicios y criterios de la transformación en la actuación, se podrá apreciar cambios en su formación y la del grupo de niños en general. Los índices que propician la apreciación son el volumen e intensidad con que los niños asimilan nuevos conocimientos.
- El gusto por las actividades, la aparición y sistematización de cualidades de la personalidad: constancia y perseverancia, la cooperación, el intercambio, las buenas conductas en el grupo, la comunicación con los educadores y con sus padres.
- La dirección y estimulación desempeñada por los maestros, como profesionales que perfeccionan su trabajo.





La evaluación que se realice deberá basarse tanto en la continuidad, que hace referencia a la necesidad de entender la evaluación como un proceso en el que se distinguen diferentes momentos: inicio, proceso-desarrollo y fin; así como en la flexibilidad, que se relaciona con la posibilidad de utilizar en el proceso evaluador, y siempre en función de los objetivos trazados, diversidad de técnicas e instrumentos de registro, en tanto modo de seguimiento a los procesos de estimulación intelectual de los niños.

A tal fin se propone en esta obra, que se tomen en consideración los siguientes documentos de registro: evaluación inicial, evaluación cotidiana, evaluación trimestral y evaluación anual.

Evaluación inicial

La evaluación inicial tiene por objeto conocer el nivel madurativo, el grado de desarrollo de sus capacidades y los conocimientos que los niños tienen. Se operacionaliza mediante las estrategias representadas por:

1. Entrevista con los padres. Su lugar es antes de la incorporación del niño al centro. Previamente preparada informa lo que se quiere obtener y transmitir. Es viabilizada mediante la entrega de un cuestionario, a cumplimentar por los padres antes de la entrevista; durante el desarrollo se comentarán los aspectos más relevantes o significativos del cuestionario. Posteriormente los educadores harán una valoración de la entrevista.
2. Observación inicial. Durante el período de adaptación del niño en el centro, en las distintas actividades, se observará y registrará por escrito el grado de desarrollo de las capacidades de cada niño con el objetivo de un posterior y adecuado ajuste de la planificación educativa.

Evaluación cotidiana

En relación con la evaluación diaria, el intercambio de información y las observaciones pertinentes, constituyen un modo importante de colaboración con los padres, para facilitar la continuidad entre el ámbito escolar y el ámbito familiar. Conseguir este equilibrio es un esfuerzo por parte de los implicados, diariamente valorado sobre el estado general de los niños, concluye con la comunicación que efectúan ambas partes sobre los avances más significativos, así como las estrategias llevadas a cabo para conseguir los objetivos.

Evaluación trimestral

La evaluación del período trimestral corresponde a los educadores, quienes deben informar a los padres. Esta información se referirá a los objetivos establecidos en el sistema de actividades propuesto y a los progresos o dificultades detectados en la consecución de los mismos; la misma se realizará por escrito. El educador debe seleccionar la información que pueda ser más significativa para las familias, desde la perspectiva de su posible colaboración en la estimulación intelectual de sus hijos; este informe debe ser redactado de manera clara y asequible para la comprensión de los padres.

Evaluación anual

El educador elaborará un informe anual de evaluación al finalizar cada curso, a partir de los datos obtenidos a través de la evaluación continua.

En el proceso evaluativo de la estrategia la opinión de los padres es muy importante. Si bien los padres no son profesionales de la educación, conviene saber cómo ellos valoran la gestión educativa de centro escolar en su conjunto, por lo que, en nuestra propuesta de centro educativo del futuro, recomendamos que se utilicen los resultados de las entrevistas como fuentes para





el diagnóstico de la situación inicial; y transcurridos unos meses, se les entreguen nuevos cuestionarios de evaluación sobre las actividades y servicios de la escuela para conocer sus opiniones. No se trata en este caso de una evaluación en el sentido estricto, sino más bien de su visión particular sobre la acción educativa para la estimulación intelectual, pues la práctica pedagógica dice que es sumamente instructiva. La mayor parte de los instrumentos serán de carácter cualitativo: incluidas las propias acciones lúdicas utilizadas.

3.3. Evaluación de la implementación parcial de la estrategia

El proceso de valoración de la estrategia se realizó a partir de su implementación parcial como un proceso de investigación participativa, a través del cual se ejecutó en el Centro Educativo Jubones, en la provincia de El Oro, Ecuador.

Para conformar la valoración general se tomaron en consideración la dinámica de la investigación-acción, como instrumento metodológico que garantiza la transformación activa de la situación que se ha modelado y que se pretende concretar con los niños.

La metodología utilizada para el taller de trabajo en grupo dirigido a corroborar la factibilidad del modelo y la estrategia de estimulación intelectual de los preescolares se corresponde con los postulados de la epistemología cualitativa, tomando en cuenta la interpretación de los participantes, los cuales expresaron opiniones y emitieron valoraciones conforme a su comprensión. En la dirección apuntada se estructuraron los siguientes pasos:

Paso 1

Elaboración de una síntesis de la investigación que contiene el modelo de estimulación intelectual.

Paso 2

Se entregó a cada participante una copia sintética del informe con al menos diez días de antelación a la realización del taller, a fin de que pudieran efectuar los análisis que estimaran necesarios. Contenían en anexos materiales complementarios elaborados en el proceso investigativo y las normas de trabajo en grupo que se sugería adoptar en el transcurso del taller, con la solicitud de ponderar la pertinencia a fin de asumirlas o modificarlas. Del mismo modo, les fue sugerido que listaran las insuficiencias y los logros que poseían, tanto el modelo como la estrategia.

Paso 3

En la fecha acordada se llevó a cabo el taller con la asistencia de los 21 maestros-especialistas convocados, que aportó resultados en la congruencia de la estructuración del modelo con la esencia del proceso formativo de los niños preescolares y con la experiencia profesional del autor, así como con la percepción dinámica desde la cual fue construido, lo que garantizó reflejar el movimiento cualitativo ascendente de los elementos estructurales, hecho que confiere solidez teórica a su elaboración.

Con relación a los subsistemas y componentes determinados en el modelo, se demostró la consonancia con la lógica y el contenido del asunto, de cuyo movimiento pretenden dar cuenta. Además, se reconoció la sostenibilidad de las relaciones descubiertas y explicadas a la luz del enfoque dialéctico asumido, así como nivel de síntesis logrado.

Paso 4

Seguidamente se realizaron acciones con carácter participativo para procurar la autoevaluación de los docentes. Los instrumentos empleados perseguían que





estos se autovaloraran en un nivel teórico, metodológico y práctico sobre la lúdica, como base para poder establecer las acciones de capacitación para alcanzar a través del sistema de tareas propuesto la estimulación intelectual de los preescolares.

Los criterios de los educadores del referido Centro Educativo Jubones, centraron el discurso en su formación curricular como parvularios, basados en concepciones que limitaban los procesos que se pretendían estimular. Eran de la opinión que los niños no deben ser estimulados porque se cansan, se vuelven conflictivos, y podían atrofiarse sus funciones intelectuales. Mostraban mucha resistencia a las propuestas y cada vez que eran iniciados en este proceso estimulador del desarrollo, en su práctica volvían a actuar con los mismos procedimientos tradicionales.

Por otra parte, se experimentaba la resistencia de los padres, quienes, amparados en la tradición educativa, no aceptaban que los niños estudiaran participando en procesos de estimulación.

En general, los diferentes procedimientos y técnicas utilizadas, permitieron precisar, el reconocimiento por parte de los docentes, del valor de la experiencia, pero con cierta incoherencia e inexactitud, alegaban que no habían sido preparados para esas prácticas. En los colectivos de trabajo se insistía que no debían intervenir en los juegos ni promoverlos, pues es una acción totalmente espontánea. Demostraron dificultades en cuanto al dominio de las características psicológicas y sociológicas de los niños, conocimientos que resultan básicos para dirigir el proceso de formación, modelar, aplicar y evaluar estrategias lúdicas, basadas en necesidades reales individuales y colectivas.

Resultados que evidencian la existencia de problemas importantes acerca de la lúdica en la formación del profesional, e incluso en su utilización metodológica para

la dirección del proceso formativo de los preescolares. El análisis de la situación con los niños reveló aspectos significativos acerca de sus potencialidades para el juego: jugaban con frecuencia, mostraban entusiasmo e intensidad. Sin embargo, mostraban pocas experiencias de juego con los adultos y ciertas limitaciones para él en el contexto institucional, pues sus educadores no lo implementaban ni lo estimulaban desde potencialidades formativas, sino exclusivamente como actividades interesantes.

3.4. Sistema de tareas que conforman la estrategia

Luego del conocimiento de estas condiciones se pasó a la realización de acciones que promovieran cambios conforme a los propósitos de la estrategia, la cual fue perfeccionada, quedando conformada por las siguientes tareas:

Salón de actividades lúdico-problematizadoras

La lúdica es una actividad esencial de la propuesta pedagógica por el carácter sistemático de su realización, que llega a ser diaria en la escuela. Consiste en que la institución tiene preparados determinados salones (pueden ser áreas o rincones) destinados para diferentes actividades lúdicas y por las cuales pasan todos los niños día a día, para vivenciar el contenido y dinámica de lo lúdico que allí se promueva. Cada sitio está diseñado a la medida de las necesidades de las tareas lúdicas y ofrece condiciones para el intercambio y el uso de materiales diversos.

Es necesario apuntar que estas actividades lúdicas no son solo juegos. No se debe confundir el aprendizaje lúdico con juego. Si bien el juego es lúdico, no todo lo lúdico es juego; también es motivación, imaginación y, sobre todo, estrategia didáctica (Reyes, 2014). De esta forma además de las actividades que involucran



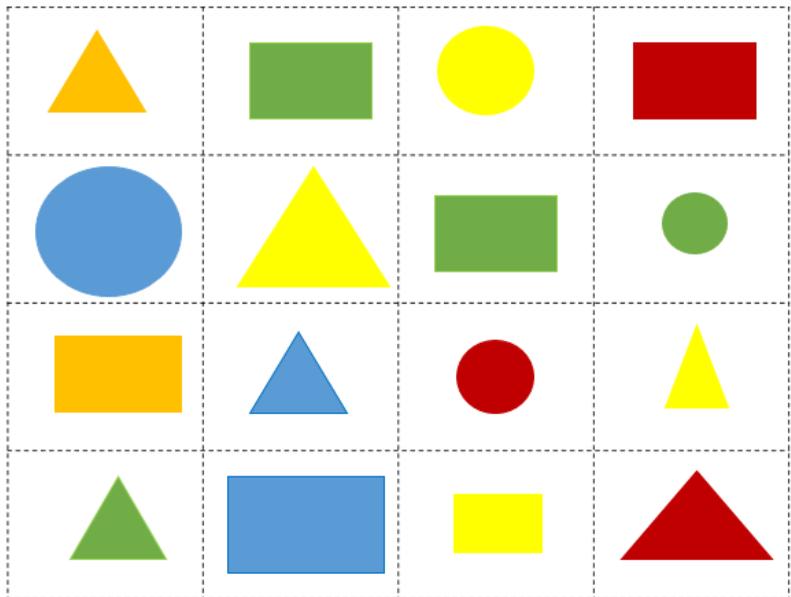
el ejercicio físico se pueden desarrollar tareas de entretenimiento lógico-matemáticas que propician la formación de nociones matemáticas como contribución al desarrollo intelectual del niño.

Entre estas tareas que el niño puede realizar en estos espacios se encuentran: trabajo con conjuntos, trabajo con cantidades, trabajo con magnitudes y de solución de problemas sencillos, como los siguientes ejemplos:

Tareas de trabajo con conjuntos

Tarea 1

Dadas las siguientes figuras construye conjuntos con las que tienen la misma a forma.



Observaciones:

Se entrega a los niños una hoja impresa con figuras geométricas planas con diferentes colores y tamaños para que formen conjuntos con aquellas que tienen la misma forma.

Para la solución de la tarea el niño realizará las siguientes acciones:

Rasgar el papel separando las figuras.

Reconocer la forma de cada figura.

Agrupar las figuras según la forma.

A través de esta tarea se promueve la formación de las primeras nociones matemáticas sobre conjuntos y figuras geométricas planas, estableciendo sus características propias; a la vez que el rasgado contribuye al desarrollo de la motricidad fina; aportaciones necesarias para el desarrollo intelectual de los niños de edad preescolar.

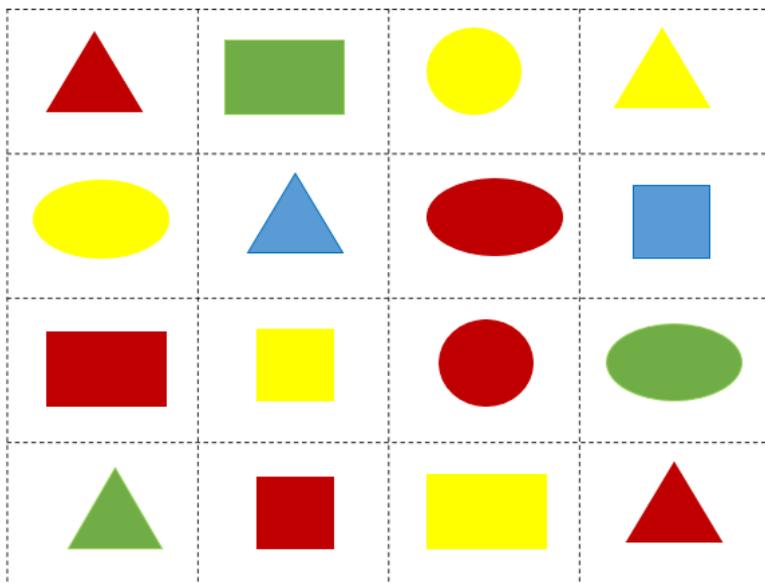


Tareas de trabajo con cantidades

Tarea 2 (Variante de la tarea 1)

Dadas las siguientes figuras forma conjuntos con las que tienen el mismo color.

¿De qué color hay más figuras?



Observaciones:

Se entrega a los niños una hoja impresa con figuras con diferentes colores para que formen conjuntos con aquella del mismo color y determine cuál es el conjunto con mayor cantidad de elementos. Una vez orientada la tarea los niños deberán realizar las siguientes acciones:

- a) Rasgar el papel separando las figuras.
- b) Reconocer el color de cada figura.
- c) Agrupar las figuras según el color.
- d) Contar la cantidad de figuras de cada conjunto.
- e) Comparar los conjuntos según la cantidad de elementos.
- f) Determinar cuál es el conjunto con mayor cantidad de elementos.

Esta tarea posibilita el trabajo con cantidades mediante las relaciones cuantitativas que se establecen, tomando como base la comparación de conjuntos.

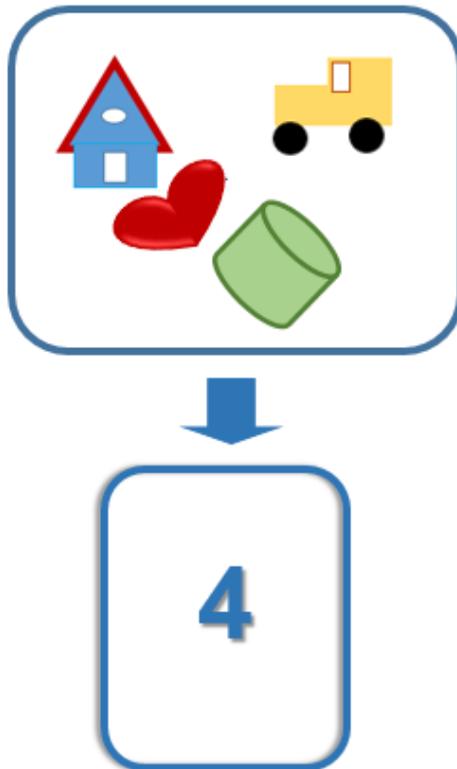


Tarea 3

¿Cuál cifra representa la cantidad de elementos del conjunto?

Observaciones:

Para esta tarea cada niño debe contar con un juego de tarjetas, las que previamente pueden haber confeccionado con la ayuda de los padres. El docente mostrará un conjunto formado por objetos reales o a través de láminas que el niño deberá asociar a la cifra correspondiente según la cantidad de elementos que integran el conjunto mostrado. De igual forma que la tarea anterior puede ser desarrollada como una competencia.



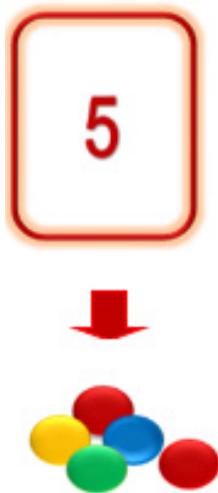
Tarea 4. (Variante de la tarea 3)

Forma un conjunto con la cantidad de objetos (elementos) indicados.

Observaciones:

Para esta tarea el educador debe contar con tarjetas en las cuales se representen los símbolos de los números dígitos. El docente mostrará una de estas tarjetas con una de estas cifras y dará la orden de formar el conjunto correspondiente.

Ejemplo:



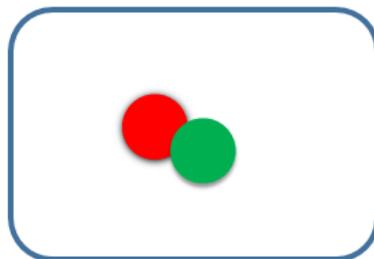
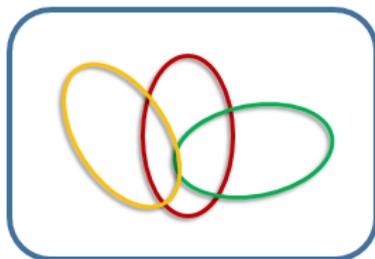
La actividad puede desarrollarse en forma de competencia donde los niños ganadores serán los que formen el conjunto indicado.

Las tareas 3 y 4, así como otras similares ideadas por el docente, permiten establecer al niño preescolar relaciones cuantitativas asociadas a fenómenos reales del entorno y relacionar cada cantidad con su símbolo, familiarizándolos con las cifras y preparándolos para futuras operaciones matemáticas de mayor complejidad.



Tarea 5. Operaciones con conjuntos

Dados dos conjuntos, uno formado por tres aros y otro por dos canicas.

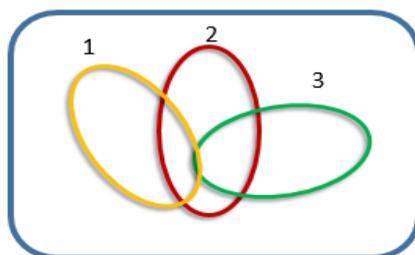


Preguntar al preescolar:

- 1) ¿Cuántos aros hay?
- 2) ¿Cuántas canicas hay?
- 3) Si agrupamos los dos conjuntos de juguetes, ¿cuántos juguetes hay?

Pasos para la solución de la pregunta 1

- 1) El niño reconocerá el conjunto de aros.
- 2) Procederá a realizar el conteo de los aros

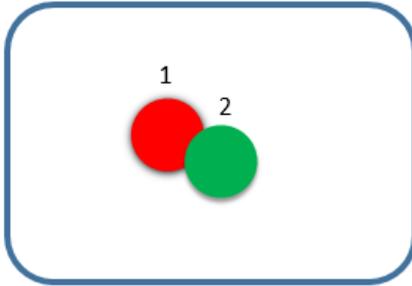


- 3) Determinará que hay tres aros. Concluyendo que hay tres aros.



Pasos para la solución de la pregunta 2

1) El niño reconocerá el conjunto de canicas.

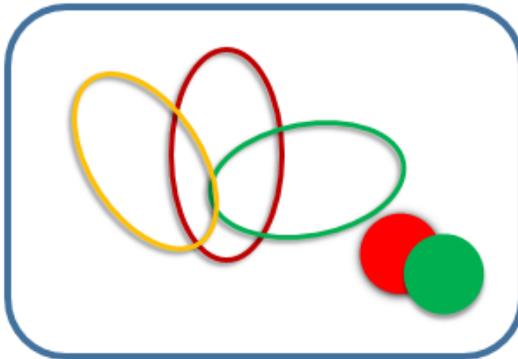


2) Procederá a realizar el conteo de las canicas

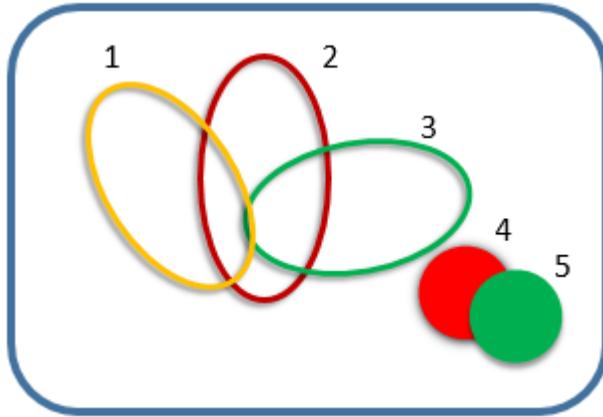
3) Determinará que hay dos canicas. Concluyendo que: hay dos canicas.

Pasos para la solución de la pregunta 3

1) Procederá a unir los dos conjuntos de juguetes.



2) El niño realizará el conteo de los juguetes.

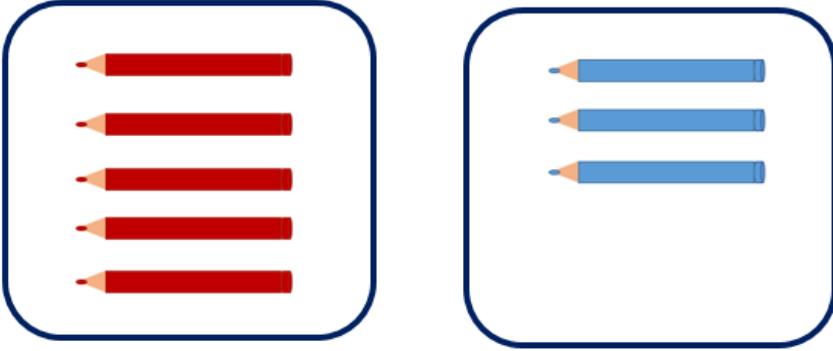


3) El preescolar determinará que la cantidad total de juguetes es 5. Concluyendo que hay cinco juguetes.



Tarea 6. Operaciones con conjuntos

Dados dos conjuntos, uno formado por cinco lápices rojos y otro por tres lápices azules.



Preguntar al preescolar:

- 1) ¿Cuántos lápices de color rojo hay?
- 2) ¿Cuántos lápices de color azul hay?
- 3) ¿De qué color hay más lápices?
- 4) ¿Cuántos lápices azules faltan para tener igual cantidad de lápices rojos?

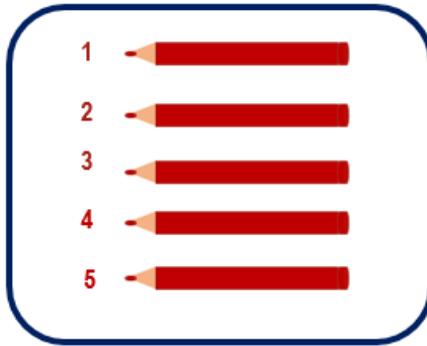
Observaciones:

Estas preguntas podrán ser introducidas por el educador gradualmente a medida que el niño da respuesta a las anteriores.

Pasos para la solución de la pregunta 1

- 1) El niño reconocerá el conjunto de lápices rojos.
- 2) Procederá a realizar el conteo de los lápices rojos.

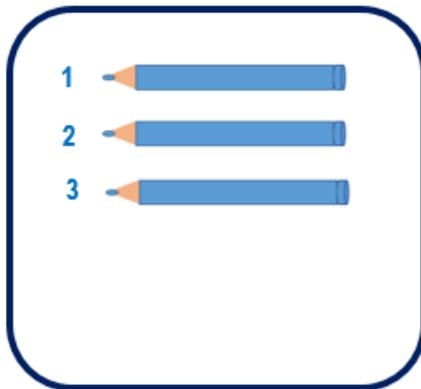




3) Determinará que la cantidad total de lápices rojos es 5. Concluyendo que hay cinco lápices rojos.

Pasos para la solución de la pregunta 2

1) El preescolar reconocerá el conjunto de lápices azules.

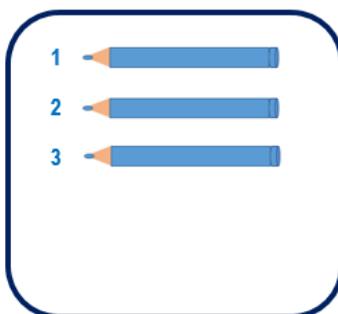
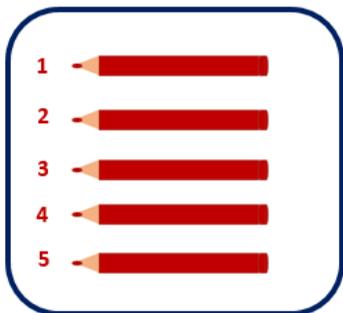


2) Procederá a realizar el conteo de los lápices azules.

3) Determinará que la cantidad total de lápices azules es 3. Concluyendo que hay tres lápices azules.

Pasos para la solución de la pregunta 3

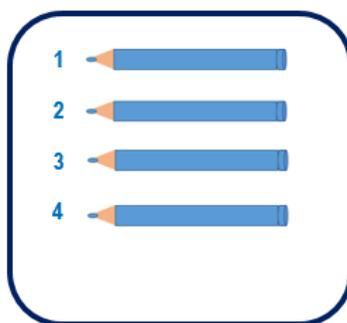
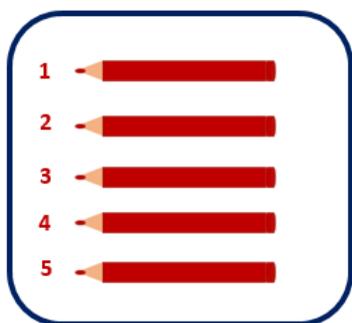
1) El niño establecerá la comparación entre la cantidad de lápices rojos y azules.

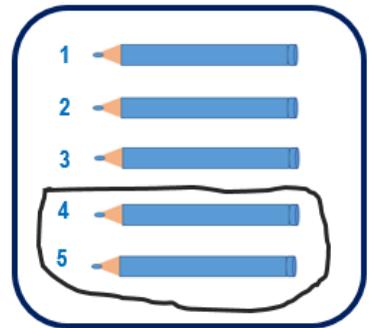
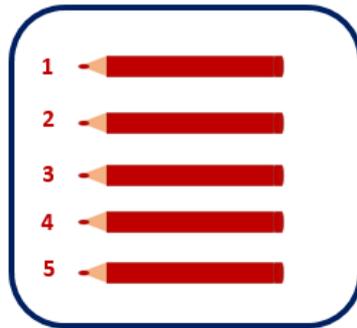
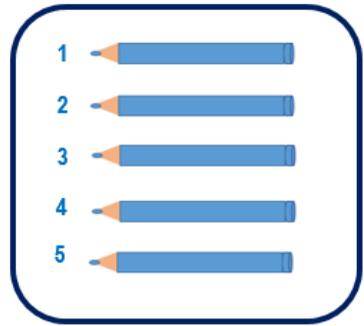
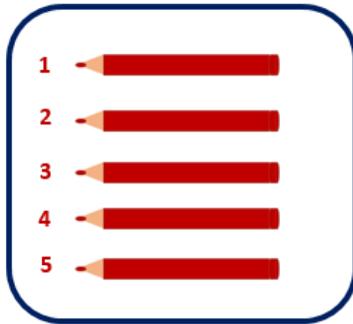


2) El preescolar al comparar percibe que el conjunto de lápices rojos tiene más que el de lápices azules, concluyendo que hay más lápices rojos que lápices azules.

Pasos para la solución de la pregunta 4

1) El niño razonará que faltan dos lápices azules para tener la misma cantidad de lápices rojos.





2) Concluye que faltan dos lápices azules para tener la misma cantidad de lápices rojos.

Es importante insistir en que el educador debe prestar la atención individual a los niños según sus necesidades durante la solución de los ejercicios y guiar el accionar de estos a través, de preguntas que estimulen el razonamiento lógico y potencien la independencia cognoscitiva.

Tareas de trabajo con magnitudes

Las tareas de trabajo con magnitudes para la estimulación intelectual de los niños de edad preescolar deben ser desarrolladas a partir de situaciones de la vida práctica del preescolar o de situaciones matemáticas sencillas con el empleo de procedimientos y métodos que faciliten su contextualización y sistematización; apoyados en recursos y materiales que posibiliten la interacción de los escolares, mediante un enfoque lúdico, ameno, colaborativo y flexible con el apoyo del docente como facilitador y guía del proceso (Martínez, 2018), en el cumplimiento de las siguientes exigencias metodológicas (Martínez Pinto et al., 2022, p. 453):

- Utilización, de manera combinada, de los juegos didácticos o experimentos matemáticos como tipos de tareas.
- Aprovechamiento de las potencialidades de las situaciones de la vida práctica y de otras ciencias para la contextualización de los contenidos de magnitudes.
- El establecimiento de las relaciones entre las magnitudes y, de ellas, con otros contenidos matemáticos para su sistematización.
- Estimulación de la interacción de los escolares mediante el logro de un clima ameno, flexible y colaborativo.

De igual forma, el docente debe introducir términos en el vocabulario de los niños como, por ejemplo: medida, unidad, balanza, metro, área, tiempo, etc. Además, debe iniciar el trabajo con medidas tales como: longitud (largo-corto), superficie y volumen (grande-pequeño-mediano), capacidad (lleno-vacío), peso (pesado-ligero), tiempo (ahora, más tarde, hoy, ayer, mañana, etc.)

Las tareas han de estar direccionadas a que los preescolares establezcan relaciones y comparen cosas. A continuación, se proponen algunos ejemplos:



Tarea 1

¿Cuál es mi estatura? ¿Cuál es la estatura de mis compañeritos?

El docente pondrá en una pared un papel continuo ancho, que supere la altura de los niños más altos del grupo. Pedirá a los niños formar fila, cada uno llevará una crayola de color diferente e irán pasando ordenadamente por el lugar de medición. El docente procederá a medir la altura de cada uno marcando con la crayola correspondiente, para lo cual los colocará de espalda a la pared donde se encuentra el papel y escribirá el nombre del niño al lado de la marca hecha.

Esta actividad se puede realizar con grupos de cinco niños. Una vez terminada la medición del grupo el docente formulará las siguientes preguntas, indicando a uno de los niños:

- 1) ¿Quién es más alto que tú?
- 2) ¿Quién es más bajo que tú?
- 3) ¿Quiénes tienen tu misma altura?
- 4) ¿Quién es el más alto del grupo?
- 5) ¿Quién es el más bajo del grupo?
- 6) ¿Quiénes tienen la misma altura?

Los niños podrán identificar su medida y la de sus compañeritos según el color de las crayolas utilizadas por el docente para su medición.

Otras actividades complementarias pueden ser:

1. Pedir a un niño seleccionar un compañerito de la misma altura que él, otro más alto y uno más bajo.
2. Ordenar a los niños formar una fila por orden de tamaño (altura) de mayor a menor (o de menor a mayor).

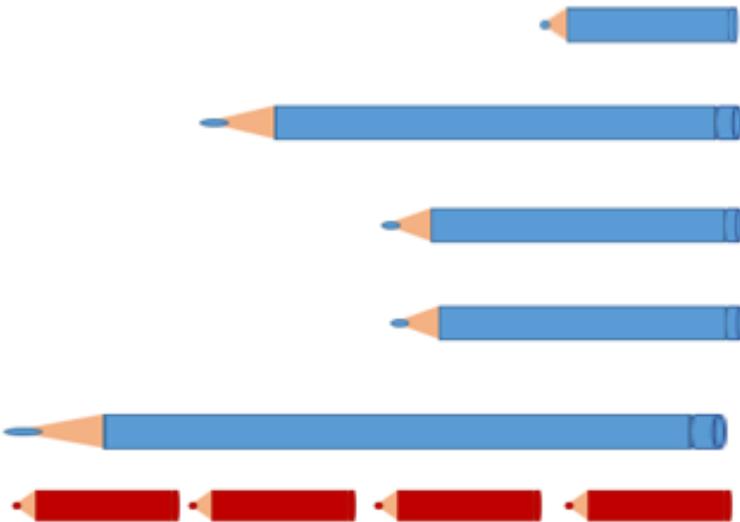
Tarea 2

¿Cuántas veces está contenida la medida en el objeto?

Observaciones:

Para esta actividad se debe disponer de diferentes objetos para ser medidos con una unidad de medida dada. Por ejemplo, varias cuerdas o lápices de diferentes longitudes. Una de ellas servirá como patrón o unidad de medida.

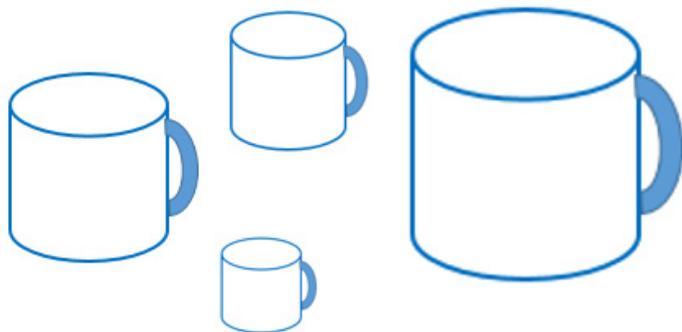
El docente entregará al niño el patrón para que determine cuántas veces su longitud está contenida en las cuerdas o lápices a medir. Es importante, que las longitudes de estos objetos estén representadas por un número exacto de ese patrón. Además, se podrá pedir al niño establecer la comparación entre las longitudes de estas cuerdas o lápices.





Tarea 3

De igual modo, se podrá disponer de vasijas con diferentes capacidades, de forma tal, que una de ellas sirva de unidad de medida (contenida en un número exacto de veces en las otras); y ordenar al niño determinar cuántas veces está contenida en los otros recipientes.



Observaciones:

Para esta tarea se debe contar con un banco de arena o aserrín para que el niño llene las vasijas; también, se pueden utilizar semillas, arroz o judías.

Estas tareas con magnitudes permiten iniciar al niño preescolar en los procedimientos de medición, que más adelante en su vida escolar perfeccionarán con la introducción de las unidades de medidas de magnitud (m, cm, Kg, etc.) y el empleo de instrumentos específicos (cintas métricas, balanzas, etc.)

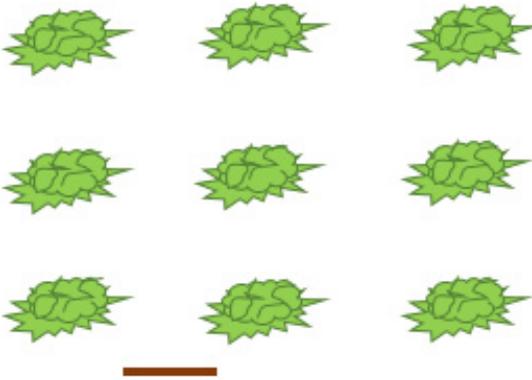
El huerto y el jardín escolar son espacios apropiados para la introducción del concepto de medición; en estos lugares se pueden realizar tareas como las siguientes:

Tarea 4

Sembrando en el huerto (jardín)

Observaciones:

Pedir a los niños establecer una separación uniforme entre las hortalizas o plantas para su siembra, lo que puede ser ejecutado con el empleo de algún patrón de medida como una varilla o cualquier otro objeto que sirva de instrumento de medida.



Tarea 5

¿Cuál es más grande?

Observaciones:

Pedir a los niños comparar el tamaño de frutas, verduras, flores, etc. Lo que podrá hacer contrastando unos con otros hasta llegar a determinar cuál es el más grande, cuál es el más pequeño o si son iguales.



Además, se puede pedir a los niños ordenarlas de mayor a menor tamaño o viceversa.



Estas tareas para el trabajo con magnitudes están orientadas a que el niño de preescolar conozca el concepto de medir. Además, sepa qué significa comparar con una cierta cantidad que se toma como referencia, a la cual se le llama medida.



Tareas de solución de problemas sencillos

La resolución de problemas se sustenta en métodos, procedimientos, técnicas y estrategias para el establecimiento de relaciones entre diferentes parámetros (variables, datos) que conduzcan al descubrimiento y satisfacción de las contradicciones que provoca la situación problemática. Toda situación problemática resoluble en el ámbito de las matemáticas necesita del establecimiento de relaciones entre variables y hechos cuantificables. Los procesos de razonamiento matemático (inducción, deducción, generalización, particularización, abstracción) conduce establecer hipótesis o relaciones de situaciones reales (Polya 1984; Guzmán 1997).

Los procesos relacionales en el ámbito matemático tienen dos vertientes, una mediante un proceso directo apoyado en datos o causas tomados como punto de partida (proceso progresivo y síntesis) y la otra en un proceso inverso que parte de los resultados finales o efectos para llegar a la demostración (proceso regresivo, análisis); estos dos procesos no son totalmente independientes. Si bien, estos procesos en la enseñanza preescolar no son aplicables, por cuanto el niño no está preparado para afrontar planteamientos con operaciones formales con datos para la búsqueda de soluciones y realizar acciones para determinar un modelo matemático, pueden ser tenidos en consideración con algunas variaciones en correspondencia con el desarrollo evolutivo del niño, para ir familiarizándolo con los conocimientos matemáticos que va a requerir en su formación futura.

La educación cognitiva temprana tiene como objetivo dotar al niño de herramientas básicas de aprendizaje, incluso antes, de que las necesite para la realización de sus tareas escolares. Para el cumplimiento de este propósito es preciso que el docente implemente tareas





que respondan a los objetivos propios de la Educación preescolar, potencien posibilidades reales de los niños mediante tareas que consideren progresivamente el grado de complejidad que constituyen un reto alcanzable para el niño. Furth (1978) estima que estas consideraciones para el diseño de las tareas pueden resultar motivadoras, entretenidas y divertidas para el niño, incentivando su interés en la ejecución de actividades que requieren del razonamiento y de modos propios del razonamiento matemático (clasificación, seriación, ordenación y transformación). Tareas que deben ser sencillas desde el punto de vista de la complejidad relacional y estar vinculadas a las nociones matemáticas, a sus atributos cualitativos y valores.

3.4.1. Principios pedagógicos para la solución de problemas sencillos en preescolar

De igual forma las “situaciones problémicas” han de estar en correspondencia con las características psicológicas y cognoscitivas del niño preescolar y cumplir con los siguientes principios pedagógicos:

1. Principio de globalización.

La percepción infantil es esencialmente global, esto trae como resultado que el niño aprecie las partes de un todo en yuxtaposición, sin relación causal entre ellas y sin una continuidad.

2. Principio del juego

A la edad preescolar el juego se convierte en una poderosa herramienta educativa. Los juegos de regla obligan al niño a adoptar principios de comportamiento que lo preparan para la vida escolar, familiar y social.

3. Principio de individualización

El niño es el centro del proceso educativo; esto requiere que el educador de tratamiento individual a cada

niño, atendiendo a sus características, necesidades cognitivas y el desarrollo intelectual alcanzado.

4. Principio de socialización

Las actividades propuestas deben buscar la formación integral y desarrollo armónico del niño como ente social activo; donde la relación con sus pares es fundamental para el fomento de valores como la cooperación, la solidaridad y colectivismo.

En base a estos principios las tareas de solución de problemas sencillos han de estar centradas en la estimulación intelectual del niño preescolar a través de su participación espontánea y activa, implicación de forma autónoma en el aprendizaje, razonamiento de las respuestas incorrectas, aprendizaje de los errores y disfrute de los logros alcanzados. Para lo cual, el educador durante el proceso de solución de los problemas debe: estimular en el niño el establecimiento de metas propias, destacar el progreso y el papel activo de los preescolares, señalar lo positivo del proceso de solución y de las respuestas de los infantes, y propiciar la autonomía en el aprendizaje sugiriendo procedimientos para la solución del problema paso a paso.

A modo de ejemplo se proponen algunas actividades relacionadas con la solución de problemas:

Tarea 1

Si Pedro tiene tres canicas y después el papá le regala dos más.

¿Cuántas canicas tiene Pedro ahora?

Tarea 2

Ana tiene cinco patitos de goma en una canasta. Coloca dos en la bañera.

¿Cuántos patitos de goma siguen en la canasta?





Tarea 3

Javier tiene dos pelotas rojas y Manuel tres azules.

¿Cuál de los dos tiene más pelotas?

¿Cuántas pelotas azules más hay?

Si se agrupan las pelotas de Javier y Manuel en una misma caja ¿Cuántas pelotas hay en total?

Observaciones:

Para la solución de estos problemas el niño podrá auxiliarse de la modelización directa de la situación; para ello cuentan con plastilina, cuentas de colores, rotuladores, lápices de colores, papel y cualquier otro material que permita representar el problema a resolver. Estas tareas también pueden ser combinadas con el dibujo, canciones y cuentos alegóricos al problema que sirven para introducir la tarea.

En resumen, la creación del salón de actividades lúdico-problematizadoras para la realización de tareas de trabajo con conjuntos, cantidades, magnitudes y solución de problemas resultan relevantes tanto en el ámbito pedagógico como social. Desde la perspectiva pedagógica estos espacios se convierten en una prolongación de las aulas, donde el niño encuentra a su disposición recursos (implementos, juguetes, medios didácticos, etc.) para libremente hagan uso de ellos, reforzando los conocimientos, destrezas y actitudes iniciadas en las clases. Son lugares donde el niño preescolar reconstruyen de forma dinámica el conocimiento del entorno que lo rodea.

En el aspecto social, facilita que el niño de preescolar establezca relaciones sociales con sus pares y adultos, desarrollen habilidades de comunicación, cumplan normas de conducta y mejoren su comportamiento, generándose espacios de convivencia armónica y solidaria.

En los salones de actividades lúdico-problematizadoras los niños se desenvuelven con autonomía y desarrollan su creatividad en la solución de los problemas a los que se enfrenta para cumplir con los objetivos de la tarea o el juego. El desarrollo de la creatividad implica que los componentes cognitivo y afectivo motivacional, íntimamente unidos (Medina Sánchez et al., 2017), conduzcan a la actuación del niño como un proceso intencionado que se ponen en práctica en las actividades que realiza: comunicativas, artísticas, musicales, danzarias, pinturas, dramatizaciones, etc. propias de su desempeño psicosocial.

En estos salones se propicia el aprendizaje lúdico que enriquecen la formación del niño mediante un ejercicio físico-intelectual dinámico que propicia:

lo significativo de aquello que se aprende al combinar la participación, la colectividad, la comunicación, el entretenimiento, la creatividad, la competición, el trabajo cooperativo, el análisis, la reflexión, el uso positivo del tiempo y la obtención de resultados en situaciones problemáticas reales; el resultado: un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo (Moyolema Casa, 2015, p. 92).

Cada vez más estas áreas escolares para la realización de actividades lúdico-problematizadoras se han vuelto necesarias, pues constituyen lugares de creatividad y socialización, en los cuales se lleva a cabo un sistema de tareas coherentes y de calidad con objetivos bien definidos, que conduzcan a la estimulación intelectual del escolar desde las edades más tempranas. En ellas se desarrolla favorablemente, al igual que otras capacidades que se necesitan estimular para contribuir a la formación integral del ser humano para la vida.

En general, fue una buena oportunidad para el desarrollo infantil, pues los niños experimentaron diversas





relaciones a partir de lo que promueven las actividades lúdicas, los educadores y los compañeritos. Se organizó el desarrollo de actividades pedagógicas desde el punto de vista educativo para ampliar las opciones de estimulación lúdica; rompecabezas, dibujos, construcción, legos, cuentas, rompecabezas, modelado con plastilina, manualidades, juegos tradicionales y de roles, etc. Todas estas actividades lúdicas educativas permiten al niño el desarrollo de su pensamiento crítico-reflexivo que hace que el proceso de aprendizaje sea más interactivo, interesante, y divertido tanto para el preescolar como para el docente.

3.4.2. Manualidades

Las manualidades se definen por Albalat (2006) como el proceso ordenado y previamente planificado donde se facilita la creatividad, la inventiva y el aprendizaje de conocimientos a partir del desarrollo de habilidades motoras mediante el uso de materiales específicos para elaborar objetos de utilidad pedagógica (recursos didácticos) u otros usos.

Es un hecho reconocido por la Psicología y la Pedagogía que las manualidades en la infancia constituyen una excelente actividad de estimulación intelectual; permite al niño desplegar su creatividad. De igual forma, contribuye al desarrollo de la motricidad fina, propiciando un mayor control y dominio sobre el movimiento de sus dedos, manos y muñecas; aprende a utilizarlos con agilidad y soltura. Esto contribuye a que pueda manejar instrumentos como tijeras, lápices, pinceles, etc. con mayor seguridad y precisión, ayudándolo a realizar tareas tales como: dibujar, colorear, escribir, tocar instrumentos musicales, etc.

La elaboración de manualidades propicia al niño preescolar experiencias de aprendizaje que desarrollan en él destrezas para manipular, clasificar,

establecer semejanzas y diferencias, así como resolver problemas mediante la observación, el descubrimiento y la investigación, a la vez que fomenta normas de convivencia y valores como el respeto, la cooperación y la solidaridad, entre otros (Fuentes Vázquez, 2016).

La literatura especializada reporta un grupo de beneficios que propician las manualidades a los infantes, tanto en el orden cognitivo, emocional y social. A través de ellas, el niño aprende a centrar la atención y tomar decisiones en relación a los colores, materiales y formas; desarrollan la memoria, fomentan sus destrezas y habilidades, potencian la creatividad y la imaginación, permiten liberar el estrés y facilitan las relaciones con los pares.

El proceso de elaboración de manualidades estimula el lado derecho del cerebro, lo que permite el despliegue de la creatividad y el talento artístico del infante, aumenta su autoestima y confianza al obtener resultados satisfactorios que lo hacen sentir orgulloso de sus creaciones; los estimula a buscar alternativas de solución y aplicar ideas creativas para resolver problemas. Es importante estimular la creatividad desde edades tempranas, una persona creativa tendrá más posibilidades de tener éxito académico, profesional y personal.

Como se puede observar las manualidades en el contexto pedagógico se convierten en poderosas herramientas de estimulación del proceso de aprendizaje. A través de la exploración, manipulación y contacto con los materiales que se encuentran en el medio circundante, el niño adquiere nueva información y conocimientos, valores, actitudes y diferentes destrezas para aprender; amplía la capacidad cognitiva, la creatividad, la inventiva y la coordinación visomotora; asimismo, desarrolla la percepción, imaginación, simbolización y razonamiento (Pozo, 2004).





Razones más que suficientes para que sea considerada una alternativa pedagógica de formación integral del niño preescolar en un ambiente lúdico de esparcimiento y diversión, propicios para descubrir y potenciar el talento oculto (Vaquilema Tenenaula, 2016).

Estas actividades son adecuados espacios instructivos y educativos, útiles para potenciar la creatividad e imaginación de los niños y fomentar valores estéticos y éticos. Además, brindan la posibilidad de iniciar la educación ambiental del preescolar mediante el fomento de hábitos ambientales, reciclando y transformando los residuos sólidos en objetos útiles para el aprendizaje, el juego y el hogar.

Para el efectivo resultado formativo de estas actividades es necesario que el docente las planifique, organice y oriente de manera adecuada teniendo presente los objetivos que se persiguen, las posibilidades reales del alumno, así como los medios y recursos necesarios (Castellanos, 2017).

El educador en su rol de facilitador es quien planifica de forma precisa, organiza y orienta las actividades que el preescolar va a realizar, activa en él los conocimientos previos y lo motiva hacia el proceso de la ejecución de las mismas.

Previo a la realización de las tareas de manualidades el educador orientará a los niños la recolección en el hogar de papel, cartón, plásticos, envases metálicos (latas, etc.), recortes de telas y otros materiales útiles para la elaboración de juguetes. Esta actividad debe ser coordinada con antelación con los padres, quienes apoyarán a los niños y garantizarán que estos materiales no representen ningún tipo de peligro para la seguridad e integridad física del infante.

El educador junto con los niños dispondrá en un rincón del aula o en el salón de actividades

lúdico-problematizadoras, cuatro contenedores (cajones) de diferentes colores para que los niños depositen los materiales que traerán de la casa (contenedor azul para los plásticos, contenedor rojo para el papel, contenedor amarillo para el cartón, contenedor naranja para los recortes de tela y contenedor verde para los envases metálicos).

Entre las tareas a desarrollar con manualidades se recomiendan:

Tarea 1

Confecciono mis juguetes y cuido del medio ambiente



Observaciones

Como ya apuntamos, anteriormente, las tareas de manualidades favorecen el reciclaje de materiales sólidos a la vez que se educa al niño en la conservación del medio ambiente. Para el desarrollo de esta tarea se podrán realizar las siguientes acciones:





1. El docente iniciará con la narración de un cuento sobre la importancia del cuidado del medio ambiente y lo dañino que resulta la contaminación provocada por las malas prácticas del ser humano.
2. Posteriormente orientará a los niños la elaboración de juguetes: camiones con botellas y tapas plásticas; aviones de cartón o papel, casitas de muñecas con cajas de cartón, trencitos con cajas de cartón, títeres de cartón o papel, ropas para los títeres con retazos de tela, y cualquier otro juguete que el niño proponga. Esta actividad puede continuar en el hogar con el apoyo de los padres.
3. Los niños seleccionarán los materiales recolectados previamente y depositados en los contenedores ubicados en el aula.
4. El educador apoyará y guiará a los niños en la realización de la tarea.
5. Presentación de los juguetes elaborados por parte de los niños. El educador estimulará el resultado del trabajo realizado por cada uno. Además, enfatizará en la importancia de reciclar los materiales de desecho y como esto sirve para darles un nuevo uso a la vez que se protege la naturaleza.
6. 6) Estos juguetes pasarán a formar parte de los recursos para desarrollar las actividades lúdicas del salón de actividades lúdico-problematizadoras y servirán para el montaje de la Casa Abierta.

Tarea 2

Creando mis propios recursos materiales para el aprendizaje



Observaciones:

Esta tarea es similar a la tarea 1, pero esta vez para confeccionar materiales didácticos. Para el desarrollo de esta se podrán realizar las siguientes acciones:

1. El docente iniciará con la narración de un cuento donde se enfatice en la necesidad de cuidar el medio ambiente y cómo poder utilizar los materiales que se desechan diariamente en los hogares.
2. El docente orientará a los niños en la confección de materiales didácticos (figuras geométricas y para el trabajo con conjuntos, componedores, tarjetas de letras, tarjetas de números, etc.).
3. Los niños seleccionarán los materiales recolectados previamente y disponibles en los contenedores ubicados en el aula.
4. El educador enseñará y guiará. Esta actividad podrá continuar en los hogares con el apoyo de los padres.
5. Presentación de los materiales elaborados por los niños. Se estimulará el resultado del trabajo. Además, enfatizará en la importancia de reciclar los materiales de desecho y cómo esto sirve para darles un nuevo uso a la vez que se protege la naturaleza.
- 6) Estos materiales servirán como apoyo a las clases y se utilizarán en el montaje de la Casa Abierta.



Tarea 3

Elaborando mis propios títeres



Observaciones:

1. El educador mostrará a los niños, títeres elaborados con cartón o papel, y pedirá a los estos que confeccionen los suyos propios.
2. Enseñará cómo elaborarlos y los guiará en su empeño. Para ello, dispondrá de plantillas previamente confeccionadas por los padres.
3. Los niños trazarán con un lápiz sobre el papel o cartón la silueta.
4. Rasgarán o cortarán la silueta con una tijera de uso escolar.
5. Los niños colorearán con temperas o crayolas los ojos, la boca, la nariz, etc. del títere, dando libertad de creación e iniciativa. Podrán utilizar recortes de tela o hebras de hilo para confeccionar el pelo.
6. Se pedirá vestir los títeres, para lo cual el niño podrá disponer de recortes de tela o papel de diversos colores, poniendo en juego su creatividad.

7. Presentación de los títeres. Se estimulará el resultado del trabajo de los niños y se hará hincapié en la necesidad de preservar el medio ambiente reciclando los materiales de desecho.
8. Estos títeres serán empleados por los niños en las representaciones en el retablo; además, podrán servir para el montaje de la Casa Abierta.

3.4.3. Modelando con plastilina

Estudios de la Psicología Educativa han demostrado que la modelación es un procedimiento que incrementa la conducta creativa en los niños de edad preescolar (Pozo Pérez, 1981). El modelado es un acto de creación mediante el cual se logra representar un objeto real, generalmente mediante una imagen tridimensional (López, 2012)

La manipulación de la plastilina u otro material como el barro favorece el desarrollo propioceptivo del niño. Se logra potenciar la percepción de formas, tamaño y relaciones espaciales. Las actividades de modelación además de ejercitar y potenciar los sentidos contribuyen al desarrollo intelectual del preescolar.

La modelación con plastilina como actividad lúdica contribuye al desarrollo de: 1) la motricidad fina, 2) la coordinación óculo-manual, 3) la creatividad, 4) los procesos cognitivos, 5) el proceso senso-perceptivo, 6) la atención y concentración, 7) la expresión de los sentimientos, 8) la autoestima y 9) las habilidades sociales (Moreno Jaime, 2019).

1. Motricidad fina

La técnica del modelado desarrolla la coordinación fina y permite al niño adquirir una fortaleza muscular en los dedos. Cuando el niño amasa la plastilina fortalece los músculos de los dedos y las manos, lo que favorece el agarre y manipulación de los lápices, los pinceles, etc. de





gran utilidad para la escritura y el dibujo. Según Aguirre Zabaleta (2006), la ejercitación de los músculos de las manos desarrolla la capacidad motora permitiendo la manipulación de los objetos, la creación de nuevas figuras y formas, y el perfeccionamiento de la habilidad manual. Dicho autor propone entre las acciones para el desarrollo de habilidades y destrezas en las manos y dedos: pintar, realizar trazos, dibujar, escribir, jugar con canicas y chapas, así como los trabajos de modelación con diferentes materiales.

La ejecución de los movimientos manuales para el proceso de modelado requiere del apoyo visual, relación que se va desarrollando paulatinamente hasta lograr la coordinación precisa entre el movimiento de los dedos y manos con la vista del niño.

2. Creatividad

La modelación estimula la creatividad del niño. En este proceso creativo experimenta formas, colores, texturas, etc. para expresar sus fantasías, pensamientos y sentimientos dando rienda suelta a su imaginación.

3. Procesos cognitivos

El niño aprende a través de la experimentación y el descubrimiento. La modelación es un poderoso recurso didáctico que puede ser empleado por el educador para enseñar los colores e introducir las nociones de forma, tamaño, etc.

4. Proceso senso-perceptivo

El trabajo con plastilina favorece en el niño el desarrollo del sistema propioceptivo que permite que la información recibida a través de los sentidos pueda ser interiorizada y expresada, proceso que contribuye a un mejor aprendizaje.

5. Atención y concentración

El modelado con plastilina estimula la observación en el niño, quien centra los sentidos del tacto y la visión en una actividad dada durante un tiempo determinado; aprendiendo así, a colocar sus sentidos de manera expresa en la realización de una tarea.

6. Expresión de los sentimientos

A través del melado con plastilina el niño preescolar libera las tensiones y el estrés; es una vía que le permite comunicar y expresar sus pensamientos, emociones y sentimientos

7. Autoestima

Mediante el modelado con plastilina el niño puede materializar sus ideas, fantasías y sentimientos, lo que le resulta altamente gratificante y estimulante, contribuyendo de esta forma, a que se sienta complacido con el resultado obtenido, al ver que es capaz de lograr sus propósitos; de igual modo, durante el proceso de modelado debe tomar decisiones para el cumplimiento de metas a corto y largo plazo; esto contribuye a su autoestima.

8. Habilidades sociales

El trabajo con plastilina es una vía para que los niños socialicen con sus compañeros de juegos. Durante la actividad comparte ideas, preguntan dudas y muestran sus resultados contribuyendo de esta forma a desarrollar las relaciones interpersonales, las habilidades de comunicación y el fomento de valores como la solidaridad, la cooperación y el colectivismo.

La complejidad en las tareas de modelado con plastilina debe ser introducidas gradualmente, primero se debe comenzar por la representación en el plano de objetos y figuras que se encuentran en su entorno, y posteriormente tridimensionales. Entre las tareas a desarrollar por los preescolares están a modo de ejemplo:





Tarea 1

Creando figuras con mis manos



Pasos:

1. El docente pedirá al niño formar con plastilina un círculo rojo y dos triángulos azules (El educador puede auxiliarse con patrones previamente elaborados)
2. El niño seleccionará las plastilinas del color indicado.
3. El preescolar dará forma a la plastilina según las figuras indicadas.
4. El niño presentará el resultado.
5. El docente estimulará al niño por la labor realizada y su resultado.

Esta tarea puede ser desarrollada a modo de competición.

Tarea 2

Modelar y comparar

Pasos:

- 1) El docente pedirá a los niños modelar con plastilinas frutas (naranjas, manzanas, etc.) de diferentes tamaños y colores.
- 2) Los niños seleccionarán plastilinas de diferentes colores.
- 3) Los niños amasarán la plastilina dando forma a las frutas.
- 4) Cuando los niños terminen, el docente pedirá que ordenen las frutas por tamaño de mayor a menor (de menos a mayor).
- 5) Los niños ordenarán las frutas y presentarán el resultado.
- 6) El docente estimulará a los niños por el trabajo realizado.

Tarea 3

Mi familia.

Representar con plastilina los miembros de la familia.

Pasos:

- 1) El docente orientará a los niños modelar con plastilina cada uno de los miembros de la familia.
- 2) Los niños pondrán en juego su imaginación y creatividad para representar a través de las esculturas modeladas con plastilina los miembros de su familia.
- 3) El educador puede propiciar a los niños cola blanca diluida o cualquier otro material apropiado para cubrir las figuras, dejándolas secar.
- 4) El docente estimulará a los niños por el trabajo realizado.

Estos trabajos pueden ser exhibidos en el rincón expositivo del aula o en la Casa Abierta.





3.4.4. Dibujando y coloreando

Dibujar y colorear figuras son actividades que sirven de medio de comunicación y expresión del niño; a través de ellas, expresa sus vivencias, fantasías y emociones. Dibujar contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y motor del infante; en él refleja su comprensión de la realidad que lo rodea; además fomenta la creatividad y la imaginación. Sirve para expresar sus preocupaciones, deseos, intereses y necesidades, aspectos que no sabrían expresar con sus palabras. También, dibujando y coloreando figuras aprende a controlar sus movimientos y adquiere la motricidad fina, fundamento para el desarrollo de habilidades para la escritura.

Los primeros “garabatos” del niño tienen lugar alrededor de los dieciocho meses de edad; ya entre dos y tres años comienza a trazar líneas horizontales, posteriormente dibuja líneas onduladas y círculos e intenta representar la realidad circundante. A los tres años no todos los niños son capaces de dibujar un objeto concreto, en este caso, es necesario estimularlos para que establezcan asociaciones con el objeto o figura que pretende dibujar. Entre las acciones que se pueden desarrollar con ellos están: seguir un esquema previamente elaborado y completar un dibujo ya iniciado por el docente o los padres. Entre los tres y cinco años realiza trazos más precisos gracias al desarrollo de las habilidades motoras alcanzadas, que le permiten el agarre correcto del lápiz; ya a los cuatro años logra dibujar algunos objetos (casas, árboles, etc.) y la figura humana, aunque de manera desproporcionada. A partir de los seis comienza a incluir detalles en sus dibujos y a utilizar los colores (García López, 2019).

Junto al dibujo se debe iniciar el coloreo en los niños cuanto antes, ya a los tres años es necesario que el niño utilice los colores para pintar sus dibujos. El color es un medio de expresión que debe aprender a utilizar y combinar para obtener nuevos colores, cómo lograr tonalidades más claras o más oscuras, para lograr un color que se aproxime lo más posible al del objeto o figura real.

El niño para llevar a cabo un dibujo, debe analizar y explorar el contorno del objeto o figura que se va a dibujar. Esta exploración se realiza con las manos y los dedos coordinando los movimientos con la vista, desarrollando así la percepción, el pensamiento representativo, la imaginación infantil.

El dibujo ayuda al desarrollo de las habilidades manuales, la creatividad y las capacidades de concentración, orientación espacial y descubrimiento. Asimismo, contribuye a fortalecer la autonomía y la autoestima en el niño. Por su parte, colorear permite el desarrollo físico y psicosocial del infante; también, contribuye a desarrollar destrezas que le servirán para la escritura.

A través del análisis de los dibujos infantiles se puede conocer cuál es la percepción que tiene del entorno y cómo son sus relaciones con los que convive en ese entorno, premisas necesarias para encausar el trabajo educativo a realizar en cada caso; de aquí su importancia didáctico-metodológica.

Siguiendo las técnicas de pintura descritas por Ajuares y Fernández (2008), se diseñaron las siguientes tareas para integrar el sistema que proponemos para el estímulo intelectual de los niños de edad preescolar:





Tarea 1

Mi huella en el papel

Materiales:

Hoja de papel blanco

Lápiz de color o crayola

Pasos:

1. Pedir al niño trazar en un papel la palma de su mano, sirviéndose de un lápiz de color o crayola para dibujar su contorno.
2. Luego se le pide que la coloree.

Nota: Una variante para esta tarea puede ser dispuesto en la pared un papel continuo suficientemente ancho para que todos los niños del aula puedan imprimir su palma de la mano.

Tarea 2

Pintando la lluvia

Materiales:

Pinceles o un cepillo de dientes viejo

Aguadas (pintura diluida en agua) de diferentes tonalidades de azul

Pasos:

1. El docente pide a los niños pintar en un papel las gotas de lluvia.
2. Humedecerá un pincel (cepillo) con una de estas aguadas y salpicará el papel deslizando el dedo sobre las cerdas salpicándolo con gotas que simularán la lluvia.
3. Repetirá esta acción con otras aguadas para lograr el contraste de las tonalidades azules.

Nota: Se puede sustituir la técnica del salpicado por la de goteado o chorreado, estas permiten que el niño se identifique con el color, la forma, la textura y el espacio.

Tarea 3

Pintar flores con el dedo

Materiales:

Varios depósitos de aguadas de diferentes colores.

Pasos:

1. El educador pide a los niños pintar en un papel flores usando los dedos.
2. El niño humedece la yema del dedo índice en las aguadas.
3. El preescolar, pinta en el papel con la yema de los dedos flores de distintos colores. (Técnica de pintura a dedo o dátilo pintura)

Nota: Para esta tarea puede ser dispuesto en la pared un papel continuo suficientemente ancho para que todos los niños del aula puedan pintar las flores.

La técnica de pintura a dedo o dátilo pintura emplea los dedos y otras partes del cuerpo como herramienta para pintar, posibilitando su creatividad.

Tarea 4

Pintando un tapiz

Materiales:

Aguadas de diferentes colores

Pajitas (pitillos)

Pasos:

1. El educador orienta a los niños pintar un papel con diferentes formas y colores.
2. El preescolar deja caer una gota de pintura en la hoja de papel y sopla con la pajita para desplazar la pintura formando figuras extrañas.
3. Repite la acción con diferentes colores.





Nota: Esta tarea puede tener otras variantes, empleando plumas de aves, palillos, tenedores, peines u otros objetos; pero, en vez de soplar desplaza la pintura con ellos. Esta actividad suele ser entretenida y el resultado final (el papel pintado) puede ser útil como tapiz, forrar objetos, hacer marcos de fotografías, etc.

Tarea 5

Pinta tu casa y tu familia con pinceles

Materiales:

Hoja de papel blanco o una cartulina

Pinceles de diferentes grosores

Temperas o acuarelas de variados colores

Pasos:

1. El educador pide a los niños pintar en un papel su casa y su familia.
2. El preescolar dibuja en el papel con la ayuda de los pinceles su casa y familia dando riendas sueltas a su imaginación.

Tarea 6

Pintando con los cordones viejos de mis zapatos

Materiales:

Un par de cordones viejos de zapatos

Dos depósitos con aguadas de diferentes colores

Una hoja de papel blanco marcada por la mitad

Pasos:

1. El docente orienta a los niños pintar un papel con diferentes formas y colores utilizando un cordón viejo de zapatos. Previamente el docente debe coordinar con los niños y sus padres traer de la casa cordones viejos de zapatos.

2. El niño mojará un cordón con una de las pinturas que dispone y los dejará caer formando bucles.
3. Luego debe doblar el papel por la mitad marcada para que se impriman las cuerdas por ambos lados y se levanta con cuidado.
4. Se repite la operación con el otro cordón y empleando otro color.

Nota: esta técnica recibe el nombre de pintar con cordel. Para preservar la limpieza se sugiere cubrir la mesa de trabajo con periódicos y vestir al niño con un delantal o una camiseta vieja. En correspondencia con las destrezas del niño se usará uno o dos colores.

Tarea 7

Pintando mariposas

Materiales:

Una hoja de papel blanco o un pliego de cartulina

Acuarelas de varios colores

Pasos:

1. El educador orienta a los niños como se realizará la tarea.
2. El niño doblará un papel blanco por la mitad. (Puede estar doblado previamente para facilitar el trabajo del niño y lograr el resultado esperado, esto dependerá de las destrezas adquiridas.
3. El preescolar abrirá el papel y dejará caer gólicas de pintura en una parte del papel cerca de la marca de los dobles.
4. El niño pinta dejando caer gólicas de diferentes colores.
5. Dobla el papel nuevamente por la marca y aplasta con la mano o un rodillo.





6. Repite estas acciones nuevamente con otros colores.

Nota: Esta técnica se denomina simetría o mariposa, el resultado final es una figura con simetría axial con eje en la marca del papel que simula una mariposa.

El docente puede idear nuevas tareas empleando otras técnicas como:

- Pintura dentífrica. Se mezcla crema dental con el color deseado de una tempera, se pinta el dibujo y se deja secar.
- Pintar con tenedores. Mojar el tenedor en la pintura con el color deseado y luego se imprime en la hoja.
- Pintar por pulverización. Con un cepillo de dientes viejo empapado en pintura se proyectan pequeñas cantidades de pintura sobre un papel. Con el empleo de plantillas u otros objetos como hojas los resultados al pulverizarlas pueden ser muy llamativos para los niños.

3.4.5. Montaje de exposiciones con los juguetes, figuras y dibujos elaborados por los niños

El niño disfruta exponiendo sus dibujos en paredes y murales; lo que debe ser aprovechado por el docente para propiciar exposición de dibujos con la participación de los padres y miembros de la comunidad con la intención de estimular la autoestima y el desarrollo intelectual del preescolar. El dibujo y coloreado junto a las manualidades y modelado constituyen vías didáctico-metodológicas para lograr el desarrollo en los niños de edad preescolar las capacidades creativas, sensoriales y estéticas.

El montaje de exposiciones proporciona a los niños no solo los recursos de la autoestima, por ver coronados sus esfuerzos en un espacio donde se muestra su obra que todos pueden observar e incluso disfrutar. Tienen

la oportunidad de compartir con sus padres y que estos elogien sus creaciones lúdicas con muestras artísticas.

Muy importante es la elaboración de juguetes con material de desecho lo cual favorece la cultura medioambiental. Por ejemplo, se confeccionan aviones con botellas de plástico y sombreros con el uso de periódicos; también, los tubos de papel higiénico sirven de base para elaborar diversas figuras como recipientes para colocar caramelos, borradores, útiles escolares (cuentas, lápices, etc.). De igual forma, las figuras modeladas con plastilina y los dibujos elaborados por los niños deben formar parte de las exposiciones que se monten en un rincón del aula, en otro lugar de la escuela o en la actividad de la Casa Abierta.

Son muy reconfortantes los juguetes, figuras modeladas en plastilina y dibujos elaborados (gusanos, mariposas, cubos, camas, muebles, bancos, puentes, etc.). Todo ello llena de orgullo a los familiares, quienes toman algunas de estas creaciones para adornar sus casas.

3.4.6. Dinámica lúdico-recreativa con invitados de la comunidad (bomberos, veterinarios, jubilados, etc.)

Es una actividad que emplea las experiencias y vivencias de los invitados que a la vez son fuentes para la actividad lúdica de los niños. La manera como se hace el vínculo y la dinámica con los invitados, se asume con intenciones lúdicas, pues cuando los niños se visten con trajes de bomberos ellos lo hacen como un juego de roles, desarrollan la imaginación e incluso su creatividad por la forma como imaginan el futuro.

También, cuando tienen la oportunidad de la actividad con un especialista en veterinaria, este les muestra a los animales (en vivo), acción que se complementa con explicaciones sobre las características de los mismos, la forma de comportarse, el cuidado a tener en cuenta





para que se sientan bien y a gusto con los adultos; así les posibilita que los niños los acaricien, los mimen, con lo que manifiestan su afecto a los animales, aprenden a quererlos y respetarlos; sentimientos que luego transmiten a sus padres y a otros niños.

Durante este proceso de dinámica lúdico-recreativa con invitados de la comunidad se establece la comunicación entre el invitado y los niños mediante la conversación. La conversación en el contexto pedagógico juega un relevante papel como instrumento educativo (Tough, 1989). A través de ella se informa, instruye, exponen ideas y evalúa el comportamiento del niño. Se emplea para motivar, desarrollar y verificar el aprendizaje infantil. De igual forma, a través de la conversación se inicia el desarrollo del lenguaje en los infantes (Pulido y Rodríguez Barragán, 2008).

Luego, estas actividades además de despertar de forma incipiente la vocación en los niños, contribuyen a estimular el desarrollo de las destrezas necesarias para tomar parte de un diálogo, que el niño aprenda a preguntar y expresar con claridad sus ideas y la vez lograr la interpretación de las experiencias transmitidas por los adultos mediante el razonamiento.

3.4.7. Armando rompecabezas

El rompecabezas o puzle es un juego de habilidad que consiste en ordenar las partes en que se encuentra fraccionada una figura o imagen. También es considerado una técnica lúdica educativa basada en la fragmentación en piezas de una figura (imagen gráfica) que deben ser integradas para formar un todo guiándose por las líneas y colores (Fernández, 1993; Aronson y Patnoe, 1997).

Según Benadava (2012) esta técnica contribuye al desarrollo de las capacidades de observación, análisis, concentración y atención; ejercita la memoria visual;

desarrolla la motricidad fina; fortalece los vínculos afectivos; estimula el interés, la perseverancia y la inteligencia espacial y desarrolla el razonamiento lógico en la resolución de problemas. Criterio compartido por Zamora Urteaga (2020), quien enfatiza en que esta técnica permite al niño el desarrollo de múltiples capacidades mentales, potencializando su inteligencia en distintas direcciones motriz, visual y espacial; así como, su memoria y pensamiento crítico-reflexivo, de manera amena, divertida y didáctica.

En la implantación del juego con rompecabezas es necesario que el educador entrene a los niños siguiendo los siguientes pasos:

1. Clasificar las piezas por colores, de esta forma el niño podrá identificar las diferentes partes o zonas del rompecabezas con mayor facilidad.
2. Agrupar todas las piezas del borde; el niño debe identificar todas las piezas que tiene al menos un lado liso; las de las esquinas pueden contar con dos lados de esta forma.
3. Formar el marco con las piezas del borde.
4. Colocar las piezas del centro siguiendo la imagen de la caja, para lo cual debe:
 - Completar los distintos grupos de colores; esto permite armar el rompecabezas por zonas.
 - Observar la forma de las piezas, esto permite poder identificar las uniones que tiene cada pieza, lo que facilita reconocer la posición que le pertenece.

Es importante comenzar este entrenamiento con rompecabezas de pocas piezas; para los niños menores de cinco años se recomienda que estas sean grandes. En la edad preescolar se debe comenzar por armar rompecabezas de pocas piezas e ir elevando esta cantidad en correspondencia con el desarrollo cognitivo alcanzado





por el niño. Es pertinente que las imágenes de estos rompecabezas reflejen animales, flores, frutas, personas y objetos familiares, que a la vez contribuyan a familiarizar a los niños con los colores, formas, números y letras, los que pueden ser elaborados por los propios padres.

Los rompecabezas para niños tienen múltiples presentaciones, tanto físicas como virtuales. Generalmente están elaborados de madera, que los hace más duradero y más fácil de manejar por las manos infantiles; también pueden ser de cartón, plástico o espuma.

3.4.8. Siembra en el Jardín y en el Huerto Escolar

Esta tarea busca el contacto directo del escolar con la Naturaleza, que aprendan a sembrar, amar y cuidar las plantas (Leguía Orezzaoli y Paredes Ríos, 2016). Sus fundamentos se encuentran en la metodología TINÍ (Tierra de niñas, niños y jóvenes), que tiene como objetivo la promoción y fortalecimiento de la conciencia ambiental (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017). Es una propuesta metodológica auspiciada por la Asociación para la Niñez y su Ambiente (ANIA), cuya misión es impulsar iniciativas que propicien el contacto de los niños, adolescentes y jóvenes con la Naturaleza y los empodere como agentes de cambio para el desarrollo sostenible desde su hogar, institución educativa y comunidad.

El trabajo en el jardín y en el huerto es una tarea propicia para lograr acercar emocionalmente a los padres e hijos. En coordinación con los padres los niños aportarán posturas de plantas que previamente fueron cultivadas en el hogar, las que serán sembradas en el jardín y/o huerto de la escuela con la participación de los padres y docentes. Estas serán sistemáticamente cuidadas por los niños, distribuidos por equipos según la composición del grupo.

La Ciencias Pedagógicas han demostrado que el escolar se motiva por el aprendizaje y adquiere sólidos conocimientos, habilidades y valores humanos mediante el vínculo directo con la Naturaleza (Botella et al., 2017; Armienta et al., 2019). Los beneficios para el desarrollo integral del preescolar que representa la implementación de esta tarea son múltiples.

Este contacto favorece el desarrollo cognitivo, emocional y físico de los niños (Kellert, 2005), así como actitudes en pro del cuidado del medio ambiente (Rodríguez et al., 2013; Pitta Paredes & Acevedo Osorio, 2019).

- En el orden cognitivo facilita la motivación por el aprendizaje, la concentración, la observación, la creatividad, la cooperación, la comunicación y el razonamiento, tributando al desarrollo intelectual del niño.
- Desde la perspectiva emocional fomenta la autoestima, la autonomía, el amor por la Naturaleza, la empatía por lo bello, la cooperación y la solidaridad a través del trabajo en grupo para realizar las labores (Bravo, 2016).
- Desde el punto de vista físico, contribuye al desarrollo motor (equilibrio, coordinación y agilidad), así como a la buena salud del escolar (Carter et al., 2017).

Amén de la adquisición de la conciencia ecológica, fundamento para alcanzar el desarrollo sostenible (Rizo et al., 2017; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017).

Además, el trabajo en el huerto y/o jardín escolar contribuye a que los niños de edad preescolar se inicien en la responsabilidad de cuidar las plantas, desarrollar hábitos de limpieza del propio cuerpo y del





utensilio, experimentar el cultivo de hortalizas y plantas ornamentales.

Las tareas en el huerto pueden y deben ser utilizadas para sistematizar el trabajo con los dominios matemáticos para la estimulación intelectual. Además, pueden ser coordinadas actividades de dibujo, modelado con plastilina, creación de títeres, cuentos, canciones, etc.

3.4.9. Excursiones didácticas a lugares históricos y patrimoniales

Una buena manera de procurar la estimulación intelectual del niño de edad preescolar es la excursión didáctica que permite llevar el proceso educativo fuera de los muros del aula; pueden incluir visitas a la campiña, lugares de interés geográfico, monumentos, lugares históricos, fábricas, industrias, etc. (Mejías 1976). Es una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en contacto directo con la naturaleza y el entorno social (Barea Sánchez et al., 2017; Jardinot et al., 2017).

A través de las excursiones didácticas el niño de edad preescolar aprende a observar, pensar, confrontar, comparar objetos, fenómenos y procesos. Se promueve la formación del carácter, convicciones, hábitos y normas de conducta.

La observación directa del medio ambiente despierta la curiosidad y motiva al niño por la comprensión e interpretación holística de la realidad y, en consecuencia, provoca una actitud activa y participativa (López Nicles, 2016; Barea Sánchez et al., 2017) y el aprendizaje por descubrimiento (Lanzani et al., 2008; González, 2009). De esta manera, la excursión didáctica contribuye a la formación de una concepción científica del mundo, propiciando así la formación integral del niño.

Para que la excursión cumpla con los objetivos educativos propuestos el docente debe tener presente las siguientes etapas o pasos metodológicos: 1) planificación, 2) preparación, 3) orientación, 4) desarrollo o ejecución, 5) presentación de los resultados y 6) análisis crítico.

Paso 1. Planificación

La excursión didáctica, como toda forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser planificada, teniendo en cuenta los objetivos y contenidos del currículo (Mitre, 2009; López Nicles, 2016).

En esta etapa es indispensable que el docente planifique la concepción metodológica para su ejecución en correspondencia con las necesidades cognitivas del niño que se desean superar. Además, debe seleccionar el lugar donde se va a ejecutar la excursión, diseñar las acciones que el preescolar ha de realizar, determinar las fechas posibles y elaborar el plan de la excursión teniendo presente la integración de las acciones a ejecutar por los docentes y los otros agentes educativos como el guía desde el punto de vista instructivo y educativo.

Importante es también prever los instrumentos o materiales necesarios y el tiempo aproximado para la ejecución de las actividades a realizar, así como los resultados esperados. Es el momento de precisar los aspectos logísticos (transporte, alimentación, horario, apoyo del consejo de padres, coordinaciones en el lugar de excursión, etc.). Sumamente importante, dada las características del preescolar, es contar con la autoirización de los padres, así como de su acompañamiento voluntario de algunos de ellos.





Paso 2. Preparación

Esta etapa es crucial para lograr alcanzar el éxito de la excursión. Según Jardín, et al. (2017) se deben llevar a cabo las siguientes acciones:

- Analizar los objetivos y contenidos del currículo, así como las problemáticas medio ambientales de la localidad para en consecuencia determinar las temáticas y seleccionar los posibles lugares a visitar.
- Analizar todas las potencialidades y posibilidades instructivas y educativas que ofrece el lugar seleccionado.
- Valorar las posibles fechas y elaborar el plan de la excursión teniendo en cuenta: tema, objetivos, lugar, fecha, tiempo de duración, recursos necesarios y participantes.
- Presentar la “planificación” de la excursión al Consejo Técnico de la escuela para precisar y concretar aspectos como transporte, merienda, horario y apoyo de los padres.

Este es el momento para realizar una visita al lugar seleccionado para la excursión, con el propósito de puntualizar algunos aspectos, tales como: seleccionar la ruta a seguir, las paradas a realizar y elementos a observar. También se debe coordinar con el guía, especialista y demás personas que atenderán a los integrantes de la excursión las actividades a ejecutar por la entidad y por los escolares de acuerdo a los objetivos trazados.

Una vez precisados estos aspectos se establecerá conjuntamente con los guías y especialistas del lugar las pautas a seguir, lo que facilitará la ejecución de la excursión y el cumplimiento de los objetivos.

Paso 3. Orientación

En esta etapa se procede a informar a los niños y padres el plan, los objetivos y las características del lugar de la excursión. Se dan a conocer las actividades que se ejecutarán, los materiales necesarios que deben llevar y la vestimenta que deben usar.

Es importante que el docente oriente a los niños qué es lo que van a observar, qué actividad práctica van a realizar, qué elementos deben recoger sin dañar el ecosistema y cómo preservar el medio ambiente.

Paso 4. Desarrollo o ejecución

Al llegar al lugar y antes de comenzar la ejecución de las actividades previstas para la excursión es necesario que el docente junto al guía o especialista realicen una breve introducción de lo que allí se hará.

Seguidamente los niños apoyados por los adultos participantes (docente, guía y padres) realizarán las actividades programadas; durante todo el tiempo el docente con el apoyo de los padres y especialistas supervisará y controlará las acciones del preescolar, siempre cuidando de su integridad física, disciplina, independencia y colaboración con el resto de los pares; velando por el adecuado clima psicológico, donde se garantice el cumplimiento de las actividades en el tiempo requerido. Además, el docente, tomará nota de los aspectos que estime necesarios e importantes a tener presentes para el análisis posterior.

Es necesario durante el desarrollo de las actividades programadas para la excursión el control por parte del docente, y que este se realice de forma tal, que el niño no sienta que está siendo evaluado, para que pueda actuar de manera espontánea y realice sus tareas sin ningún tipo de inhibición. De esta forma, el docente tendrá una mejor percepción de las habilidades del alumno y podrá



brindar, en caso necesario, la ayuda correspondiente a cada uno.

Al finalizar la excursión el docente realizará una breve conclusión, estimulando a los niños por el resultado de las actividades realizadas; los que podrán dar su valoración atendiendo a qué le gustó más, qué no le gustó, etc. (Barea Sánchez et al., 2017).

Paso 5. Presentación de los resultados

El siguiente paso es dar a los niños la posibilidad de presentar los resultados de la excursión atendiendo a lo establecido por el docente en la etapa de orientación, momento en que se indicó a que aspectos dirigir la atención durante la excursión y los materiales que debía recolectar, si este fuera el caso según las características de la excursión.

Este paso puede ser apoyado y conducido por el docente a través de indicaciones, tales como:

Explica a tus compañeritos lo aprendido en la excursión.

Muestra a tus compañeritos los materiales que recogiste. Dile cómo son.

En el caso que la excursión tuviera como parte de sus objetivos la recolección de materiales como: piedras, plantas, semillas, caracoles, etc. el docente guiará la presentación por parte de los niños, a través de preguntas, enfatizando en las características fundamentales de los objetos recolectados; con los cuales se podrá montar exposiciones, muestrarios, herbarios, etc. en un rincón del aula previamente preparado con el auxilio de los padres.

Entre las preguntas dirigidas a los pequeños pueden estar las siguientes:

¿Qué aprendiste en la excursión?

¿Qué materiales recolectaste?

¿Por qué escogiste esos?

Paso 6. Análisis crítico del proceso de excursión

Es el momento para dar a conocer los niños o equipos destacados y los resultados de la excursión. Estimular a los niños tanto a los que lograron cumplir los objetivos como aquellos que necesitan esforzarse un poco más. Es importante desde el punto de vista educativo que los niños hagan la autoevaluación de su participación, guiados por el docente, quien puede conducir el proceso a través de preguntas, para que emitan sus criterios sobre los aspectos positivos, logros, insatisfacciones y desaciertos.

Entre estas preguntas que el docente puede hacer al preescolar están:

¿Te sientes contento por haber ido a la excursión?

¿Qué actividad fue la preferida?

¿Qué no te gustó de la excursión?

¿Pudiste cumplir con todo lo que te orientó el maestro(guía)? ¿Por qué?

¿Qué te faltó por hacer? ¿Por qué?

¿Te alcanzó el tiempo?

¿Te gustaría realizar otra de excursión? ¿A qué lugar te gustaría ir, por qué?

Este paso puede ser cumplido en el mismo lugar de la excursión o posteriormente en el aula, según las





características de la excursión y el criterio del docente, quien valorará el momento más oportuno.

Esta etapa también cumple con la función de retroalimentación; el docente tendrá en cuenta los criterios emitidos por el preescolar como punto de partida para perfeccionar la planificación, preparación, orientación y ejecución para mejorar las próximas excursiones.

Estos pasos metodológicos conforman un sistema; el éxito de la excursión docente está condicionado al cumplimiento de cada uno de ellos. De la adecuada planificación, preparación y orientación dependerá la calidad de la ejecución de las tareas y actividades planificadas para la excursión, y el buen desempeño de los participantes involucrados en su desarrollo determinará la presentación de los resultados, y por consecuencia, el análisis crítico del proceso de la excursión.

3.4.10. Visitas a museos

Los museos han dejado de ser solo lugares donde se preservan colecciones de objetos y documentos para convertirse en instituciones agentes de desarrollo social a través de la instrucción, educación y divulgación de materiales culturales, históricos, científicos, técnicos y artísticos, que permiten consolidar habilidades educativas, pedagógicas y didácticas al generar experiencias prácticas que propicien el aprendizaje visual, sensorial y auditivo de sus visitantes a favor de la promoción de valores éticos y estéticos, el intercambio de ideas y el bagaje cultural (Calvas Ojeda y Espinoza Freire, 2017; Calvas Ojeda, 2022). Las funciones de los museos son diversas; pero, pueden resumirse en cuatro vertientes principales: educación, investigación, conservación y exhibición.

Vertiente educativa

“La escuela ya no es el único lugar donde ocurre el aprendizaje y ya no puede pretender asumir por sí sola la función educacional en la sociedad” (Aguirre y Vásquez, 2011, p. 25). Contexto donde los museos son apreciados como canales de estimulación y desarrollo intelectual en el que la relación museo-escuela adquiere una dimensión superior; vínculo a través del cual se logra forjar un proceso de reciprocidad transformador, que rompe con fronteras simbólicas, dando a los contenidos museísticos un rol activo, al ser potenciales portadores de conocimientos y valores (Mörsch, 2015).

También, los museos han generado sus propios paradigmas como aliados de las instituciones educativas, contribuyendo con sus acciones conjuntas a “despertar actitudes y desarrollar aptitudes de aprendizaje innovador, lo que requiere fomentar la creatividad, la autonomía y la participación” (Botkin et al., 1979, p. 79).

En el ámbito pedagógico los espacios museísticos se consideran un recurso metodológico para los procesos educativos; potenciales herramientas de estimulación intelectual para los niños de edad preescolar, quienes guiados por los docentes y especialistas logran la aprehensión de conocimientos de manera no convencional mediante la recreación; desarrollan habilidades procedimentales (técnicas, uso de objetos, creación de medios, etc.) (Abraham Jalil, 2008; Jiménez Arévalo, et al., 2019).

Este ambiente educativo instaurado en los museos también constituye un poderoso instrumento para que el niño desarrolle habilidades procedimentales (técnicas, confección y empleo de objetos, etc.), así como actitudes de respeto, disciplina, comprensión y cooperación (trabajo en equipo) que facilita los vínculos sociales. En tal sentido Pastor Homs (2004), considera que, es de gran utilidad lograr la alineación entre los conocimientos,





habilidades y actitudes relacionados con los museos y las dimensiones cognitiva, procedimental, actitudinal de los currículos escolares.

Vertiente investigativa

Detrás de cada obra, objeto, documento, carta, grabación expuestos en las salas de un museo hay una labor de investigación que permite cimentar el contenido expositivo de la pieza a favor del servicio público para ofrecer datos inéditos e incrementar los fondos documentales y colecciones.

Pero, no solo los museos realizan procesos investigativos internos; además, ponen a disposición de los interesados su patrimonio y conocimientos. De igual forma, son espacios apropiados para la iniciación de los estudiantes en las indagaciones científicas atendiendo a la edad de estos. Es el lugar idóneo para satisfacer la curiosidad de los niños a través de explicaciones sobre bases acreditadas, atemperadas al grado de desarrollo intelectual de estos; de aquí, la necesidad de la preparación científica, pedagógica y metodológica de los guías, especialistas encargados de la atención de los niños en los museos.

Conservación

Los museos en la sociedad contemporánea son espacios de memoria activa, que tiene entre sus cometidos preservar los objetos para propiciar el contacto de las nuevas generaciones de manera que aprendan a través de sus sentidos (ver, oír, tocar y sentir) (Chagas 2008; Perrière, 2020). La finalidad de la conservación museística es salvaguardar las características originales de los objetos, preservarlos de las amenazas naturales y ambientales que alteran el patrimonio, de forma tal, que puedan ser apreciados en toda su riqueza patrimonial y

trasmite al espectador conocimientos, así como valores éticos y estéticos.

Exhibición

La misión de los museos sería incompleta si no exhibiera los caudales históricos, culturales, artísticos y científicos que atesora, por lo que han generado sus propias vías de divulgación que buscan satisfacer la demanda social y procurar nuevos públicos entre los diversos grupos sociales; esto provoca su atención a las necesidades y cambios del entorno; de aquí, el nexo que establecen con las instituciones educativas, a través del cual buscan contribuir a la formación integral de los escolares.

Es la edad preescolar el momento idóneo para iniciar el acercamiento del niño a los museos “cuya materia prima es la cultura en su más amplia expresión” (Godoy et al., 2003, p. 25). Los museos brindan la posibilidad de iniciar al niño de preescolar en el aprendizaje de las Ciencias Sociales mediante el acercamiento a la vida y obra de personalidades que hicieron historia, despertando en ellos la motivación e interés por el legado histórico, fundamento y constructo de identidad (Villalba Salvador, 2019).

El contacto de los niños con los bienes preservados de la cultura e historia heredadas del pasado se convierte en un recurso didáctico, no solo para el aprendizaje de la Historia; el aprendizaje visual, sensorial y auditivo llega a generar experiencias prácticas que tributan al desarrollo de habilidades de aprendizaje significativo útiles para la apropiación de los saberes de cualquier otra área del conocimiento (Jiménez Arévalo, et al., 2019).

De igual forma, la contemplación de las obras de arte expuestas en las salas de los museos temáticos o especializados permiten la educación estética y el desarrollo cultural del niño.





Es por ello que, se recomienda en coordinación con el guía y los especialistas de los museos de la comunidad realizar visitas y actividades educativas que contribuyan al acercamiento de los preescolares a saberes históricos, sociales y culturales; aportando valores estéticos, éticos, históricos, patrióticos y culturales a la formación de identidad cultural.

En resumen, las visitas a las instituciones museísticas contribuyen al aprendizaje de nuevos saberes y al gusto por lo bello mediante el contacto directo con la memoria histórica, documentos, objetos, obras de arte, etc., contribuyendo así a la a la formación integral del niño.

Al igual que para la ejecución de las excursiones didácticas las visitas a los museos deben cumplir con las etapas de planificación, preparación, orientación, ejecución, presentación de los resultados y análisis crítico.

3.4.11. Juegos infantiles

Los juegos infantiles forman parte de la vida del niño desde su nacimiento; a través de ellos logra desarrollar sus aptitudes físicas, sociales e intelectuales. Son decisivos para estimular los sentidos y la motricidad. Propician el desarrollo de su personalidad.

El juego es la principal vía de comunicación de los niños pequeños, es el lenguaje que utilizan para expresar sus fantasías, deseos y conflictos; son fundamentales para establecer las relaciones con los demás y con el entorno (Gómez Ramírez, 2018). Despierta en el infante la curiosidad, el interés y motivación por lo nuevo y lo desconocido.

Los juegos de participación cooperativos fomentan la responsabilidad compartida y la solidaridad; estos no buscan la competitividad negativa (García, et al., 2020);

todos los participantes son ganadores, pues se divierten y aprenden en la dinámica interactiva de la actividad lúdica.

Los juegos infantiles cumplen con determinadas funciones durante la vida preescolar del niño.

- Primer año de vida. En este periodo de la vida del infante el juego estimula el desarrollo de los sentidos, la motricidad y las habilidades comunicativas. Facilitan el aprendizaje de nuevas palabras, sonidos, colores, objetos, etc.
- De uno a cuatro años. En esta etapa los niños comienzan a disfrutar de los juegos de construcción y participación que ayudan a desarrollar la creatividad y habilidades sociales.
- A partir de los cinco años. Ya en este momento el niño está en condiciones de participar en los juegos de roles, junto a sus pares, estimulando así las relaciones sociales, lo que contribuye al desarrollo de su personalidad.

Dentro de los juegos infantiles los tradicionales juegan un importante rol, contribuyen al conocimiento de las costumbres y cultura del país y de otros lugares del mundo. Particularmente estos juegos contribuyen a la expresión oral idiomática, por lo que son recomendados para el aprendizaje del idioma inglés, toda vez que potencia la memoria (Rodríguez Ochoa et al., 2015; London Academy, 2016).

Entre los juegos infantiles tradicionales de Ecuador se recomiendan: la rayuela, la cebolla, la tuja, veo veo, el baile de la silla, el gato y el ratón, mira quién anda por ahí, la gallinita ciega, la ronda de los animales, la suiza, etc.





3.4.12. Teatro infantil

El teatro como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de los niños ha sido la motivación para acometer diversos estudios, entre ellos los de: Carlson et al. (2014), Velasco (2016), Peñafiel (2018) y Susman et al. (2018), quienes enfatizan en las posibilidades educativas del teatro infantil en el desarrollo personal y social en los preescolares. A través de sus averiguaciones han corroborado que la práctica del teatro contribuye a potenciar habilidades intelectuales complejas en los infantes, en esta etapa de la vida sus estructuras cognitivas están en constante transformación como parte del proceso de desarrollo cerebral y de los aprendizajes que van adquiriendo. El arte teatral impacta el cerebro estimulando funciones cognitivas relacionadas con el aprendizaje (Estupiñan et al., 2016).

La edad preescolar es el momento de la vida del niño conveniente para que desarrolle habilidades en el arte teatral, pues comienza a practicar juegos de roles (simulación social), mediante los cuales adquiere destrezas cognitivas, lingüísticas, emocionales, motoras y sociales (Blanco, 2016; Susman et al., 2018).

Mediante la representación teatral el niño, a la vez que se entretiene, experimenta nuevas vivencias y emociones, desarrolla el lenguaje y el razonamiento, aprende a autorregularse y a relacionarse con sus pares. Razón por la cual, las estrategias de enseñanza no han ser ajenas a su empleo como herramienta didáctica; no se trata de desarrollar en el niño de edad preescolar destrezas histriónicas propias de un actor o actriz, sino de estimular a través de este recurso pedagógico sus habilidades intelectuales.

Se recomienda utilizar para las representaciones pequeñas obras elaboradas por el docente o los padres basadas en hechos de la vida cotidiana del infante y

cuentos infantiles breves acorde a la edad del niño como, por ejemplo: “El abejero de las barbas de oro”, “La pastora y el cóndor”, “Cantuña y el atrio de San Francisco”, “La ranita y la serpiente”, “La araña y doña Rosa”, “Los tres hermanos”, “Ricitos de oro y los tres osos”, entre otros.

3.4.13. Retablo de títeres

Los títeres constituyen una poderosa herramienta pedagógica para la educación de los niños preescolares; entre los beneficios de este recurso didáctico se encuentran (Araque et al., 2012):

- Estimula la capacidad de atención y concentración.
- Incremento del vocabulario.
- Estimulación auditiva y visual atractiva para el niño.
- Desarrolla la comprensión de diferentes situaciones dadas en la obra.
 - Facilita el trabajo interdisciplinar.
 - Estimula el razonamiento lógico del niño.
 - Despierta la imaginación del niño al llevarlos a la escena donde se realiza la obra.
 - Fomenta valores humanos para el desarrollo íntegro del niño.
 - Aumenta confianza, seguridad y autoestima del niño al poder sentirse identificado con los personajes que representan los títeres.

Criterio compartido por Moreira Viteri y Lescay Blanco (2022), quien expresa que, el empleo de los títeres en el proceso docente educativo constituye un recurso didáctico de extraordinario valor; ideal para captar la atención de los niños más pequeños y predisponerlos positivamente para el aprendizaje de nuevos saberes.





Cataloga los títeres como medios para descargar tensiones, disipar los miedos y cólera, y mejorar su autoestima.

Los títeres en el ámbito educativo pueden ser empleados tanto para el disfrute observando la representación de una obra como participando en la ejecución de ella esto permite modelar en el niño conductas adecuadas frente a diversas situaciones, desarrollar su lenguaje y creatividad, interiorizar valores y adquirir normas de convivencia social.

Entre las actividades que pueden ser desarrollados con el empleo de títeres se recomiendan:

- a) Enseñar normas de conducta social (saludos, hábitos de cortesía, etc.). Esta actividad contribuye a fomentar las relaciones sociales.
- b) Imitar los sonidos onomatopéyicos que producen los animales. Esta actividad posibilita fortalecer los órganos fonatorios y estimular el lenguaje en los niños.
- c) Representar las figuras geométricas a través de los títeres; de esta forma, se logra la identificación de estas figuras.

Es importante destacar que la creación del retablo de títeres en el aula debe estar apoyada por los padres, quienes junto a sus hijos podrán confeccionar los títeres y construir el teatrín en coordinación con el docente.

Muy estrechamente unida a las tareas de teatro infantil y retablo de títeres está la de los “Cuentos y Canciones”, las actividades antes propuestas pueden ser acompañadas por canciones apropiadas al tema a tratar; de igual forma, las canciones y los cuentos empleados pueden servir para las representaciones teatrales y de títeres. Por ejemplo:

Tarea 1

Haciendo realidad un cuento

Pasos:

1. El educador narra (lee) un cuento (Ricitos de oro y los tres osos)
2. Los niños responden a las preguntas del docente:
¿Cuántos miembros tiene la familia oso?
¿Cuántas sillas hay en el cuento?
¿Cuántas camas hay en el cuento?
¿Cuántos platos de sopa hay en el cuento?
¿Cuál de los tres osos es el menor?
¿Cuál de los tres osos es el mayor?
3. El docente pedirá a los niños crear sus títeres de dedo y confeccionar a través de dibujos o manualidades las camas, sillas y los platos de los osos según su tamaño. Actividad que puede ser desarrollada con la cooperación de los padres en la casa, previa coordinación realizada por el docente.
4. Al siguiente día el docente retomará el cuento y pedirá a los niños mostrar los títeres y representaciones de los muebles y utensilios creados.
5. Previa demostración y adiestramiento de los niños en el uso de los títeres de dedo les pedirá representar en el retablo de títeres el cuento. El docente formará pequeños grupos para su representación, tres niños para manipular los títeres que representan los osos, y de igual manera los que manipularan los muebles y utensilios. Se dará libertad a los niños para su representación.





Observaciones:

Esta actividad permite la introducción o sistematización de nociones matemáticas relativas a los dominios: conjunto, cantidad y magnitud. Asimismo, puede servir como modelo para la realización de otras similares con distintos cuentos o canciones.

3.4.14. Cuentos y canciones

Los cuentos y canciones infantiles son ponderosas herramientas didácticas que favorecen el desarrollo intelectual de los niños desde las edades más tempranas. En los primeros años de vida el cerebro de los niños se caracteriza por su plasticidad y el potencial cognoscitivo que posee, por ello esta etapa no debe ser desaprovechada; el niño ha de ser estimulado intelectualmente a través del aprendizaje adecuado.

Tanto la música como la lectura y narración contribuyen al desarrollo integral de los niños (intelectual, auditivo, lingüístico, sensorial y motriz), de aquí la importancia que se le atribuye a los cuentos y canciones en la educación del niño preescolar. Despiertan emociones positivas en los infantes; contribuyen a desarrollar la creatividad, imaginación e inteligencia; fomentan la memoria y la concentración. Potencian el desarrollo autónomo, emocional, afectivo y social.

De igual forma, facilitan el aprendizaje de letras y números, favorecen la adquisición de hábitos de conducta y estimulan el interés por la lectura. Particularmente las canciones ayudan el aprendizaje de nuevos idiomas. También, apoyados en canciones y cuentos los docentes pueden contribuir al desarrollo del pensamiento lógico-matemático de los niños.

Tanto las tareas con canciones y cuentos como las del teatro infantil y el retablo de títeres favorecen las

relaciones entre los padres, hijos y docentes, pues estos últimos deben contar con los primeros para repasar a los hijos en la casa los cuentos y canciones, así como las pequeñas obras teatrales a representar en el aula y eventos culturales que se programen para ser desarrollados dentro o fuera de la escuela. De igual forma, pueden apoyar a los niños en la elaboración de los títeres.

3.4.14. Actividades físicas y deportivas

Entre las actividades lúdicas se encuentran los juegos de movimientos que proporcionan a los infantes el desarrollo de las habilidades motrices y las capacidades de coordinación.

En estos juegos las acciones que se realizan están sujetas a las habilidades de correr, saltar, lanzar, atrapar, cuadrupedia, reptar, escalar, correr, entre otras. En ellos se manifiestan las capacidades de equilibrio, reacción, coordinación, anticipación, orientación espacial, regulación de los movimientos, desarrollan motricidad fina y gruesa, coordinación óculo-manual (Simón Benzant y Lores Ruiz, 2013, p. 97).

Además, de los beneficios que representan para el desarrollo físico y mental del niño contribuyen a su equilibrio emocional y la satisfacción espiritual; al jugar el niño experimenta emociones y gana en experiencias al relacionar sus acciones con lo que acontece en su entorno.

Entre las actividades físicas que se pueden desarrollar con los niños de edad preescolar se encuentran las siguientes:





Tarea 1.

Lanzar y atrapar la pelota

Materiales:

Pelota

Pasos:

1. El docente establece las reglas del juego.
2. El docente forma dos hileras en paralelo con los niños.
3. Uno de los niños lanza la pelota a otro de la fila opuesta, quien la recibe tratando que no caiga al suelo.
4. El niño que recibe la pelota la lanza a otro de la fila opuesta y así sucesivamente.
5. Al terminar el juego el docente felicitará a todos los niños y señalará el equipo ganador que será al que menos veces dejó caer la pelota.

Observaciones:

A través de este juego el niño logra la coordinación tiempo-espacio, viso motriz, los movimientos prensiles y la precisión.

Tarea 2

Caminar sobre la raya

Materiales:

Tizas de colores

Pasos:

1. El docente traza en el suelo rayas de distintos colores con las tizas.
2. El docente establece las reglas del juego.

3. Forma varios equipos con la misma cantidad de integrantes, identificándolos con un color en correspondencia con las rayas trazadas en el suelo.
4. A la orden del docente el primer niño de cada uno de los equipos caminará por encima de la raya correspondiente tratando de no salirse de ella.
5. Al terminar, el próximo niño realizará el ejercicio y así sucesivamente hasta el último integrante.
6. El docente estimulará a los escolares y al equipo ganador. El equipo ganador será el que termine primero y haya cometido menos errores.

Observaciones:

A través de este ejercicio se estimula el equilibrio, la precisión, la coordinación de los movimientos y la memoria.

Tarea 3

Juego de bolos

Materiales:

Tizas de colores

Bolos o botellas plásticas

Pelotas

Pasos:

1. El docente trazará en el suelo dos líneas curvas de diferentes colores.
2. El docente formará dos equipos asignándoles uno de los colores de las curvas trazadas y establecerá las reglas del juego.
3. Los niños correrán (uno cada vez) sobre la raya correspondiente al color asignado con la pelota en la mano sin dejarla caer al suelo





- 4) Si la pelota cae al suelo el niño debe recogerla y comenzar de nuevo el recorrido.
5. Al llegar al final de la línea curva, lanzará la pelota a un conjunto de 5 bolos situados a dos metros de distancia al final de la curva.
6. Al final del juego el docente estimulará a los niños y felicitará al equipo ganador que será el que menos errores haya cometido.

Observaciones:

El equipo ganador será el que más puntos acumule según el número de bolos derribados; por cada pelota que cae al suelo se resta un punto.

El juego estimula la coordinación dinámica viso motriz, los movimientos de manipulación, la lateralización y control muscular, así como la rapidez de los movimientos.

Por otro lado, están los llamados juegos pre-deportivos mediante los cuales se inicia al niño en el adiestramiento de un deporte Díaz (1993); en tal sentido, se pueden desarrollar actividades relacionadas con los deportes colectivos como balompié, baseball, basquetbol, voleibol etc. donde se involucre el pateo del balón para conectar un gol, lanzamiento y bateo de la pelota, hacer canasta con el balón, etc. Por ejemplo, se pueden desarrollar las siguientes tareas.

Tarea 4

Haciendo gol

Materiales:

Balón de fútbol o pelota

Tizas de colores

Pasos:

1. El docente trazará en el suelo con tizas de colores dos espacios simulando las porterías.

2. Distribuirá a los niños conformando dos equipos según los colores seleccionados.
3. Los niños patearán el balón para hacer gol en la portería correspondiente a su equipo.
4. El equipo ganador será el que más goles conecte.
5. Al final del juego el docente estimulará a los niños y felicitará al equipo ganador.

Observaciones:

Este juego tiene como función el desarrollo de las destrezas específicas del balompié o fútbol.

Tarea 5

Lanzando el balón a la canasta

Materiales:

Canasta, aro o neumático viejo

Balón o pelota

Pasos:

1. El docente distribuirá a los niños conformando dos equipos.
2. Los niños ordenadamente irán lanzando el balón a la canasta.
3. El equipo ganador será el que más balones logre insertar en la canasta.
4. Al final del juego el docente estimulará a los niños y felicitará al equipo ganador.

Observaciones:

Este juego puede desarrollarse de dos maneras: lanzar con una mano o lanzar con las dos manos.

Con esta actividad se contribuye al desarrollo de la coordinación óculo – manual.





De igual forma, se podrá, con el apoyo de los padres, realizar pequeñas “tablas gimnásticas”, donde los niños marcharán ordenadamente en hileras, portando aros y cintas de diferentes colores, a los cuales imprimirán movimiento. Esta actividad podrá servir para días festivos y celebraciones escolares.

3.4.15. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

En plena época de desarrollo digital no se debe sustraer al niño de edad preescolar de las tecnologías con fines educativos. En este mundo tecnológico las tecnologías de información y comunicación (TIC) son herramientas de apoyo para que el niño adquiera nuevos conocimientos de forma lúdica, en un ambiente ameno, recreativo y de esparcimiento. Las TIC forman parte de los espacios en el que los niños se desenvuelven, razón por la cual la escuela debe contar con lugares donde el niño pueda interactuar con esta tecnología, contribuyendo así a su formación integral.

Entre los software educativos están los videos juegos y puzzles con los cuales el niños de preescolar que pueden interactuar empleando la computadora, tablet o laptop., que hacen el proceso de enseñanza y aprendizaje más interactivo y divertido, de interés tanto para el estudiante como para el docente (Moyolema Casa, 2015).

3.4.16. Montaje de la Casa Abierta

Como colofón a las tareas antes referidas se encuentra el montaje de la Casa Abierta. La Casa Abierta ejecutada en dos ocasiones durante los cursos escolares permite que los niños presenten logros en todas las áreas.

- Área de idioma inglés: donde los niños logren potencializar la memoria y a través de ello el desarrollo cognitivo, en procura de una formación integral.

- Área de elaboración de productos: manifiestan la capacidad de interacción con el público, ya que además de exhibir los productos elaborados por ellos mismos, explican a los visitantes los procesos de confección, comenzando desde la recolección de los materiales hasta su acabado y su posterior empleo.
- Área de Matemáticas: las matemáticas para los niños, aprendidas mediante el juego, son motivo de presentación a los visitantes; dado al alcance conseguido en esta materia, ejemplo de conocimiento de cantidades, unidades, decenas, centenas y miles; además de sumas, restas, multiplicación y división, así como de reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos.
- Área de Lenguaje: punto de partida para la lectura, escritura, reconocimiento de nombres propios, utilización de sinónimos y antónimos; pone de manifiesto la oportunidad de interactuar con el público, lo que significa una parte en el desarrollo del lenguaje y las emociones intra e inter personales.
- Área de material concreto: la habilidad alcanzada para el arme y desarme de figuras es puesta de manifiesto por los niños de una manera amena, en la cual pueden participar los padres o personas del público, dándose la posibilidad de armar determinado tipo de formas de manera competitiva entre los preescolares y el público participante.
- Área de las Ciencias de la Naturaleza: destinada a la explicación de los procesos de preparación del suelo para la siembra, selección de la semilla, cuidado, cosecha y consumo de productos de ciclo corto, como legumbres y hortalizas, también puede ser la ocasión para la presentación de mascotas y explicación de cuidados y el riesgo que puede acarrear el mantenerlos en cautiverio. Esta





área da la posibilidad a los niños de sentir respeto por la naturaleza, sentimientos amorosos y respetuosos hacia mascotas y otros animales.

- Área Kinestésica: las actividades como la danza, el baile, la natación, la práctica de algún deporte, el cruce de obstáculos, demostración de equilibrio, son entre otras, las actividades que se realizan en este stand.
- Área de Artes: la puesta en escena de los trabajos realizados en grafo plástica, modelado o representaciones de roles es una de las actividades más atractivas de la Casa Abierta, ya que en ella los niños no solo presentan los trabajos realizados, sino que además la actuación que realizan con las caracterizaciones de personajes es de mucha aceptación por el público visitante.
- Material elaborado con reciclaje: en esta área se presentan los productos elaborados a partir de todos los materiales reciclados y que han sido empleados para la confección de otros objetos que pueden convertirse en adornos o utensilios a los que se dará otro uso, además del mensaje que ello encierra por el cuidado de la naturaleza.
- Tienda pública: con ella los niños ejercitan su potencial: pesar, medir, calcular, comunicarse, analizar situaciones económicas simples.
- Rincón de juegos: realiza los principales juegos que han aprendido los niños en los meses anteriores con materiales y juguetes. Tiene un carácter interactivo y pueden intervenir los padres, los comunitarios y todo aquel que se entusiasme con la propuesta de los niños.
- Área Tecnológica: Los niños muestran su conocimiento y destrezas en la manipulación de los

vídeo-juegos didácticos y los medios informáticos (computadora, Tablet, etc.) para interactuar con los softwares didácticos.

Es evidente que los preescolares toman estas Casas como “su” predio, su espacio para ser un poco mayores, es la demostración del valor de la representación lúdica de la vida adulta.

La tarea Casa Abierta es también considerada una forma de heteroevaluación abierta y flexible, pues los visitantes pueden aquilatar los avances y transformaciones logradas por los niños. Por ello, se concibe como una tarea alternativa integradora de evaluación, y como parte de la estrategia que posibilita a todos los participantes, prepararse para su montaje con antelación. Es una manera de que los niños muestren avances y se estimule la autoestima, fomenten las relaciones con los padres y de estos entre sí, también entre los educadores y los niños, así como con los padres. Es una convocatoria que, por el alcance formativo y el carácter sistemático de su realización, garantiza compromisos en la comunidad, lo cual es muy beneficioso como expresión de la dinámica social.

3.5. Principales resultados de la implementación de la estrategia

Los principales logros alcanzados por los niños de la Unidad Educativa Jubones, pueden ser descritos gracias a la funcionalidad del sistema de tareas de estimulación intelectual. Los rompecabezas de más de cincuenta piezas en forma creciente son alcances resueltos por los niños; la utilización de un lenguaje de forma coordinada es expresión de un mejoramiento y ampliación de las relaciones interpersonales; la solución de problemas de cálculo matemático, resultó un procedimiento de la oralidad y la grafía tanto en la pizarra como en el material escolar.





Asimismo, la solidaridad humana fue una evidencia del cuidado y con los niños más pequeños; bajo la guía de las indicaciones de los cuadernos de trabajo, se obtuvo un resultado en tareas de aprendizaje lo que demuestra sentido de responsabilidad por su realización sin ayuda directa de los educadores; mayor dominio de los movimientos corporales expresados en la soltura al desplazarse, en el uso del material escolar y en la utilización de los implementos deportivos.

Muchos niños del colegio resultaron ganadores en los diferentes concursos que se desarrollan en el municipio, en variadas temáticas, lo cual confirma la eficacia de la estrategia.

Desde una perspectiva del cambio en las educadoras, pueden señalarse declaraciones expresadas por estas donde revelan un estado de conciencia posible del instrumento. Consideran que las propuestas del modelo y la estrategia pedagógica son realizables, y funcionales; aunque acotan la necesidad de una mayor contextualización y de mejores condiciones para el desempeño de este tipo de trabajo. En una dimensión prospectiva visualizan otras funciones educativas de los maestros, en tanto que responde a las necesidades formativas actuales de la escuela ecuatoriana. Discurso conducente a la interpretación de que la concepción presentada y su estrategia de aplicación tienen un alto nivel de efectividad.

En el transcurso de la aplicación del sistema de tareas de estimulación intelectual del preescolar, se elaboraron diferentes materiales didácticos que sirvieron de soporte teórico metodológico a las acciones, así como un apoyo a la integralidad de la propuesta; pueden mencionarse programas y materiales bibliográficos de relevancia para la investigación. La lista de trabajos resultantes significa una manifestación del desarrollo.

Los trabajos de evaluación obtuvieron una dimensión cíclica: se orientaba al finalizar cada taller, la elaboración y entrega de la planificación de actividades centrada en una de las áreas formativas: lenguaje, matemática, la lúdica en sí misma, música. Los participantes lo presentaban en los inicios del taller siguiente con los argumentos que sustentaban sus propuestas.

Las sesiones de intercambio resultaron fuentes de propuestas y modelos o guías de actuación de los educadores, quienes podían no solo aplicarlos, sino sustentar psicopedagógicamente las acciones y propuestas y defenderlas con profesionalidad.

Los talleres alcanzaron una dimensión epistemológica pues las diferencias conceptuales, falta de conocimientos o preparación general fueron transformadas en una base teórica en temas como las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el desarrollo creativo del lenguaje, la motivación para la lectura, elementos de geometría; trabajo de superación para los maestros preescolares, de alta eficacia por el corto tiempo en que fue ejecutado.

A partir de estas experiencias fueron consideradas aportaciones a la cultura de trabajo pedagógico:

- La sistematización creciente de las propuestas de actividades que integran la estrategia pedagógica, ya que se desarrollan en cada año escolar y con la participación de niños y adultos de diferente naturaleza es cada vez mayor. Incluso participa la prensa local para hacer reportajes que las hacen patrimonio de la comunidad.
- La elaboración de materiales informáticos sobre estas actividades pedagógicas, lo cual incrementa la dimensión estratégica en base al crecimiento del prestigio profesional de la escuela, hecho que





se extiende a la autoestima de los niños y sus familiares, así como los comunitarios por contar con una Unidad Educativa como la de Jubones en la comunidad Pasajeña. (Ver: www.jubones.tk)

- La valoración de la lúdica problematizadora como programa de la formación psicopedagógica establecidos para la superación a nivel institucional. Resultados de nivel práctico e investigativo como proyecto a evaluar en un futuro inmediato.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta obra fue apreciado en el proceso de educación de los preescolares, el papel de la creatividad en la etapa a partir de la estimulación intelectual, la cual se ha concebido desde posiciones reproductivas que no han considerado en toda su plenitud el papel del juego con enfoque problémico.

La valoración del estado de la estimulación intelectual de los preescolares arroja como resultados, que los maestros en ejercicio presentan insuficiencias de índole cultural y psicopedagógicas, que limitan seriamente sus posibilidades de empleo del juego con fines formativos, sobre todo con visión proyectiva y orientada hacia el desarrollo de las potencialidades intelectuales de los preescolares, desde una visión integradora y no sólo lógico racional.

Para analizar la determinación de la estimulación intelectual de los preescolares con el desarrollo del niño preescolar es urgencia apreciar las esferas: sensorio-perceptual, afectiva, cognoscitiva, socioafectiva y de expresión corporal, lo cual permite concebir un programa de estimulación científico, culturalmente pertinente, y en correspondencia con los objetivos sociales de desarrollo de la República de Ecuador.

La obra alerta acerca de los subsistemas lógico intelectual y creativo-intelectual, en tanto el proceso busca la educación de un niño que, desde su formación, necesita actualizar de manera protagónica el potencial intelectual a favor de su inserción social, crítica y productiva. De ahí que emerja el principio de la estimulación lúdica problematizadora



del desarrollo intelectual de los preescolares, el cual está vinculado a los principios, leyes y categorías generales de las ciencias pedagógicas, aunque singulariza el proceso que se estudia.

La estrategia pedagógica para la estimulación intelectual de los preescolares tiene como respuesta un modelo propositivo a los educadores para la dirección del proceso intelectual de estos niños, que eleva la eficiencia de la educación inicial y sobre todo de las potencialidades de desarrollo de los preescolares, privilegiando lo lúdico, aspecto que se trabaja como recurso dinamizador de las acciones que se proponen en su estructuración.

Por último, en la educación preescolar situar una estrategia significó desde la estimulación intelectual sustentar una efectividad de las ciencias pedagógicas, en tanto permitió la capacitación de los maestros en torno al proceso lúdico-formativo de los niños, como premisa para alcanzar buenos resultados educativos al tiempo que favoreció el desarrollo de teorías que ordenadas en sistemas constituyeron una cultura de innovación para este tipo de escuela.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham Jalil, B. T. (2008). Museos y democracia Los museos como espacios de experiencias comunitarias. *Contribuciones desde Coatepec*, (14), 119-159. <https://www.redalyc.org/pdf/281/28101406.pdf>
- Aguilera Navarro, M. & Pineda Gallegos, K. (2005). Medición de longitudes y tiempo en niños de 3º de preescolar. (Trabajo de Titulación). Universidad Pedagógica Nacional.
- Aguirre Zabaleta, J. (2006). *Pinza Digital. La psicomotricidad fina, paso previo al proceso de escritura*: http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/aguirre.htm
- Aguirre, C., & Vásquez, A. (2011). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no- formales. Universidad de Castilla la Mancha. España. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*,3(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1026030>
- Ajuares, J. & Fernández (2008). Uso de las técnicas gráfico plásticas para el desarrollo de la creatividad de los niños de 5 años de la C.E.I 215 del distrito de Trujillo. (Tesis de Bachiller). Universidad San Pedro.
- Albalat, H. (2006). *Manos a la obra*. (Tercera Edición). México.





- Albornoz, E., & Guzmán, M. (2016) desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años. Centro de Desarrollo Infantil Nuevos Horizontes. Quito. Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*. 8(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400025
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica. La Escuela en la Vida*. Pueblo y Educación.
- Álvarez, A. (2019). *El trabajo con conjuntos. Hablemos sobre educación*. <https://specialworker.blog/2019/10/06/el-trabajo-con-conjuntos/>
- Araque, I., Araque, I., & Perfil, V. (2017). Marco Conceptual. Los títeres como herramienta pedagógica. <http://lostiterescomoherramientapedagogica.blogspot.com.es/2012/12/marco-conceptual.html>
- Arias, T. C., & García, M. L. (2016). *Los juegos didácticos y su influencia en el pensamiento lógico matemático en niños de preescolar de la institución educativa El Jardín de Ibagué – 2015*. (Tesis para optar al grado académico de maestro en educación con mención en pedagogía). Universidad privada “Norbert Wiener”.
- Armienta, D., Keck, C., Ferguson, B., & Saldívar, A. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo. *Innovación Educativa*, 19(80), 161-178. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n80/1665-2673-ie-19-80-161.pdf>
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *Cooperación en la clase: El método del juego*. Addison Wesley Longman.
- Asociación para la Niñez y su Ambiente. (2017). *TINI: Tierra de niñas, niños y jóvenes*. <https://www.aniaorg.pe/tini>

Barea Sánchez, Y., Cruz Dávila, M., & Carrillo Menocal, H. (2017). Procedimientos metodológicos para la realización de excursiones docentes integradoras en Ciencias. Resultado del proceso de formación académica en la maestría en Didáctica de las Ciencias Naturales. *Educación y Sociedad*, 15(3). http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/viewFile/579/pdf_71

Barrera Díaz, Y., & Lucía Hernández, A. (2018). *Relación familia-escuela y su influencia en los procesos de aprendizaje en los niños de grado transición 02 del colegio Tomás Cipriano de Mosquera IED*. (Tesis de maestría). Universidad Libre.

Benadava, Y. (2012). Rompecabezas, entretención muy beneficiosa para niños. Guíoteca.

Bermejo, V. (1990). *El niño y la aritmética*. Paidós.

Bernal, M. A. (2016). La identidad de la familia: un reto educativo. *Perspectiva Educacional. Revista, Formación de Profesores*, 55(1), 114-128.

Blanco, A. (2016). *Posibilidades educativas del teatro*. (Tesis doctoral). Universidad da Curuña.

Botella, A., Hurtado, A., & Cantó, J. (2017). El Huerto Escolar como herramienta innovadora que contribuye al desarrollo competencial del estudiante universitario. Una propuesta educativa multidisciplinar. *Vivat Academia*, (139), 19-31. <https://www.redalyc.org/journal/5257/525754431002/525754431002.pdf>

Botkin, J., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites*. Santillana.

Bravo, D. (2016). *TINI fomenta el amor por la naturaleza en los estudiantes*. <https://www.educacion.ec/mochila/tini-fomenta-amor-naturaleza-estudiantes.html>





Brezinski, J. E., & Elledge, G. E. (1972). Some persistent questions on beginning reading. International Reading Association. (Ponencia). Newark, USA. 65-76.

Calvas Ojeda, M. G. (2022). Reformas curriculares en el área de Ciencias Sociales de la Educación Básica Superior en Ecuador. *Revista Sociedad & Tecnología*, 5(3), 541-552. <https://doi.org/10.51247/st.v5i3.262>.

Calvas Ojeda, M. G., & Espinoza Freire, E. (2017). La enseñanza de la historia a través de historietas. *Revista Electrónica para Maestros y Profesores*, 14(4), 544-555.

Calzadilla González, O. (2003). Estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura. (Tesis Doctoral). ISP José de la Luz y Caballero.

Carlson, S., White, R., & Davis Unger, A. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preeschool children. *Cognitive Development*, 1-16.

Carreño, M., & Calle, A., (2020). Aspectos fundamentales de los programas de estimulación temprana y sus efectos en el desarrollo de los niños de 0 a 6 años. *Revista Científica Mundo de la Investigación y del Conocimiento (RECIMUNDO)*, 4(1), 499-520. <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/901>

Carter, E., Norris, C., Dionisio, K. L., Balakrishnan, K., Checkley, W., Clark, M. L., & Baumgartner, J. (2017). Assessing exposure to household air pollution: A systematic review and pooled analysis of carbon monoxide as a surrogate measure of particulate matter. *Environmental Health Perspectives*, 125, 1–12.

Castellanos, A. J. (2017). Actividades pedagógicas para la organización de los recesos dirigidos en la educación primaria. *Mucutíes Universitaria*, (5), 4-15.

Castro Martínez, E., Olmo Romero, M., & Castro Martínez, E. (2002). Desarrollo del pensamiento Matemático Infantil. Universidad de Granada.

Ceirano, V. (2007). Las Representaciones Sociales de la Pobreza. Una metodología para su estudio. Universidad de Chile.

Centro de Referencia Latinoamericano y Caribeño para la Educación Preescolar. (2006 a). Modelos de atención educativas para niños y niñas de 0 a 6 años. CELEP.

Centro de Referencia Latinoamericano y Caribeño para la Educación Preescolar. (2006 b). II Taller de Educación Inicial y Preescolar. De preescolar al escolar. Centro de Referencia Latino Americano para la Educación Preescolar. CELEP.

Chagas, M. (2008). Museos, educación y movimientos sociales: Solo la antropofagia nos une. En: ICOM, M. I. Abad (edit.) Museos, educación y juventud. (Ponencia). Memorias del V Encuentro Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación y Acción Cultural en Museos CECA. Bogotá, Colombia.

Charlesworth, R. (1996). Experiences in Math for Young Children. Delmar.

Clark, M. M. (1976). *Young fluent readers*. Heinemann Educational Books.

Córdova Llorca, M. D. (1998). *La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje*. (Tesis de doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona.

Daudinot Betancourt, I. (2006). Evolución de la concepción pedagógica acerca de las aptitudes intelectuales. (Tesis de doctorado). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero,





- Decroly, O., & Monchamp, E. (1986). *El juego educativo*. Ed. Morata S.A.
- Di Blasi, Illuzi, Acevedo. (2000). *Un espacio a su medida para la reflexión Matemática*. UNSAM.
- Díaz Vega, J. L. (1997). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. Ed. Trillas.
- Díaz, A. (1993). *Desarrollo Curricular para la Formación de Maestros Especialistas en Educación Física*. Editorial Gymnos.
- Dienes, Z. P., & Golding, E. W. (1984). *Los primeros pasos en Matemática. Fascículo 1: Lógica y Juegos lógicos*. Ed. Teide.
- Dinello, R. (1984). *El derecho del juego*. Editorial Nordan-Comunidad.
- Domínguez Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- Domínguez Pino, M., & Martínez Mendoza, F. (2001). *Principales Modelos Pedagógicos de la educación Preescolar*. Editorial Pueblo y Educación.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. Columbia University. Teachers College Press.
- Egido Gálvez, I. (2016). *Las relaciones entre familia y escuela*. Una visión general. *Participacion Educativa*, 4(7), 11-18.
- Esteva Boronat, M. (1999). *El Juego: Teoría y Práctica*. ICCP.
- Esteves, Z. I., Mendoza, J. A., & Quiñonez, M. (2018). La Estimulación temprana en el desarrollo de las habilidades y capacidades de los niños y niñas de 6 a 7 años. *Revistas Multidisciplinaria de Investigación, Espirales*, 2(15).

- Estupiñan, J., Cherrez, I., Intriago, G., & Torres, R. (2016). Neurociencia cognitiva e inteligencia emocional. La gestión pedagógica en el contexto de la formación profesional. *Disdasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(4), 207-214.
- Evans, E. D. (1979). *El lenguaje del preescolar*. Marymar.
- Feo, R. (2016). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221-222. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- Fernández Bravo, J. A. (2002). Aprender a hacer y conocer: el pensamiento lógico. (Ponencia). Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostela, España.
- Fernández, M. (1993). Materiales de estimulación para el nivel inicial. Editorial: Actilibro S.A.
- Fernández, S. (1980). *Conquista del lenguaje*. Narcea.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Facultad de Filosofía y Letras. Ed. Novedades Educativas.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1992). *Para la Vida (versión cubana)*. Ed. Pueblo y Educación.
- Francescato, G. (1971). *El lenguaje infantil*. Península.
- Franco García, O. (2004 a). *Estimulación temprana: Estimulación oportuna o educación temprana. Criterios y experiencias. Lecturas para educadores preescolares I*. Editorial Pueblo y Educación.
- Franco García, O. (2004 b). *La concepción constructivista de la educación y la teoría socio histórico cultural. Algunas consideraciones, en Lecturas para educadoras preescolares II*. Editorial Pueblo y Educación
- Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Fontanella.





- Fuentes Vázquez, K. (2016). *Estrategias docentes para la elaboración de manualidades*. (Título de Licenciatura). Universidad Rafael Landívar. Guatemala].
- Fuentes, H. C., Ilsa, B., Álvarez V., & Matos Hernández, E. (2004). La teoría holístico-configuracional en los procesos sociales. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(1).
- Furth, H. (1978). *La teoría de Piaget en la práctica*. Kapeluz.
- Gallego Martín, J. (2016). *La familia y el desarrollo educativo de los hijos: una mirada sistémica*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá.
- Galperin, P. (1986). *Sobre el método de formación por etapas de las acciones mentales*. *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. Editorial Pueblo y Educación.
- Gálvez, G. (1997). La didáctica de las matemáticas. En, C. Parra y I. Saiz (Comps), *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones*. (pp. 39-50). Ed. Paidós.
- García Hoz, V. (1995). *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*. *Tratado de educación personalizada*, 3. Ediciones Rialp, S.A.
- García López, M. (2019). La importancia del dibujo en el desarrollo infantil. Centro Multidisciplinar Infancia, Adolescencia y Familia. *KIDACTICA. Aprendizaje y Comunicación*.
- García Pérez, L. (2006). Perspectivas para el diagnóstico y estimulación temprana de las desviaciones en el desarrollo intelectual. (Ponencia). Congreso Internacional Pedagogía 97. La Habana, Cuba.

- García, N., Piassa, A., & Ribeiro, M. (2020). Juegos cooperativos con jóvenes en situación de vulnerabilidad social: la sistematización de una experiencia. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 151-166.
- Gardner, H (1998). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Ediciones Paidós.
- Gardner, H (2003). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Ed. Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Godoy, M., Hernández, J., & Adán, L. (2003). Educación patrimonial desde el museo: Iniciativas de promoción y puesta en valor del patrimonio cultural en la X Región. Restauración, Dibam. *Revista Conserva*, 7, 25-35.
- Goetz, E. (1979). Early Reading: A Developmental approach. *Young Children*, 34, 4-11.
- Gómez Ramírez, J. (2018). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *Revista CCPA*, 10(4).
- González Cedillo, R., & Medina Sánchez, V. (2012). El desarrollo del pensamiento matemático en el niño de preescolar. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, M. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. Papeles de Trabajo sobre Cultura, *Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp





- González, A., & Weinstein, E. (2000). *El espacio y las relaciones espaciales*. Ed. Colihue.
- González, C. A. (2009). La importancia de la excursión didáctica y su planificación. Innovación y experiencias educativas. *Revista Didáctica Innovación y Experiencias Educativas*, 17. https://archivos.csif.es/archivos/.../pdf/.../ANABEL_GONZALEZ_CARMONA_1.pdf
- González, L. J. (1996). *Ser creativo*. Ed. Font S.A.
- Guzmán, M. (1997). *Para pensar mejor*. Pirámide.
- Guzmán, M. (1985). *Enfoque heurístico de la enseñanza de la Matemática, Aspectos didácticos de matemáticas 1*. Universidad de Zaragoza.
- Guzmán, M. (1987). *Enseñanza de la Matemática a través de la resolución de problemas. Aspectos didácticos de matemáticas 2*. Universidad de Zaragoza.
- Haussler I. M., & Rodríguez, S. (1994). *Manual de estimulación del niño preescolar*. Editorial Nuevo Extremo.
- Herrera Luna de Salguero, M. (2015). *Desarrollo del pensamiento lógico matemático en los alumnos de un kínder de Guatemala: Una guía de actividades lúdicas*. Universidad del Istmo. Guatemala.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea.
- Huepp Ramos, F. (2005). *Estimulación intelectual de niños de 0 a 3 años con factores de riesgo*. (Tesis de Maestría). ICCP.
- Inizan, A. (1980). *Revolución en el aprendizaje de la lectura*. Pablo del Río.

- Jardinot, M. L., Cardona, S. Y., Vázquez, V. L., & Cardona, S. C. (2017). *La excursión docente en Biología décimo grado: su contribución a la educación ambiental de los estudiantes. Monteverdia*, 10(2), 30-40. <http://www.revistas.reduc.edu.cu/index.php/monteverdia/article/download/1907/1872>
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y Aprendizaje, Competencias e implicaciones educativas*. Narcea, S.A.
- Jiménez Arévalo, G., Plaza Soledispa, A., & Echeverría Reyes, P. (2019). Museos temáticos como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Conrado*, 15(66), 116-122.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Editorial Hachette.
- Kellert, S. R. (2005). *Building for Life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection*. Island Press.
- Kozulin, (1994). *La psicología de Vigotsky*. Alianza Editorial.
- Kraftchenko Beoto, O., & Cruz, T., L. (1995). *Selección de lecturas de psicología infantil y del adolescente*. Tercera Parte. Editorial Pueblo y Educación.
- Labinowicz, E. (1985). *Conteo flexible y eficiente*. Wesley Publishing Company.
- Lanzani, P., Burton, G., & Goldstein, C. (2008). *Trabajo de Investigación de Conducción del Aprendizaje*. <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0100/102.ASP>
- Leguía Orezzaoli, J., & Paredes Ríos, N. (2016). Guía para docentes de cómo aplicar la metodología TiNi. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265610>





- Leif, J., & Brunelle, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Ed. Kapelusz.
- Leontiev, N. (1981). *Actividad, Consciencia y Personalidad*. Pueblo y Educación.
- Lipman, M., Sharp, M., & Oscanyan, F. (1992) *La filosofía en el aula*. Ed. De la Torre.
- Lira, M. I. (1987). *Manuales de estimulación del primer año de vida*. Editorial Galdós.
- Lísina, M. I. (1978). *La Comunicación de los Adultos con los niños en los primeros 7 años de vida. Problema de la Psicología Pedagógicas y de las Edades*. Editorial Pedagógica.
- London Academy. (2016). *Aplicación de juegos tradicionales para aprender inglés* Academia Inglés.
- López Hurtado, J. (2006). *Un nuevo concepto de la Educación*. Editorial Pueblo y Educación.
- López Hurtado, J., & Siverio, A. M. (2005). *El proceso Educativo para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia*. Editorial UNICEF.
- López Hurtado, J., & Siverio, A. M. (2003). *El nuevo concepto de la educación infantil*. Editorial Pueblo y Educación.
- López Nicles, R. (2016). Polígono didáctico para el desarrollo de actividades prácticas en Ciencias Naturales. Universidad de Guantánamo, Cuba. EduSol, 16(54), 100-110. <http://www.652-texto%20del%20art%C3%ADculo-736-1-10-20160622.pdf>
- López, C. (2012). Modelado (Artes Plásticas) : <http://moladoenarcilla.blogspot.com/>
- López, S. B., & Recio, H. (1998). *Creatividad y pensamiento crítico*. Trillas.

Martínez González, L. (2008). Lúdica como estrategia didáctica. <https://www.studocu.com/es-ar/document/best-notes-for-high-school-ar/educacion-fisica/ludica-como-estrategia-didactica/9645185>

Martínez Mendoza, F. (1995 b). *Hacia una caracterización del desarrollo del lenguaje en la edad temprana*. IPLAC.

Martínez Mendoza, F. (2000). La estimulación temprana: Enfoques, Problemas y Proyecciones. ICCP.

Martínez Mendoza, F. (1995 a). *Diagnóstico de las actividades rectoras del desarrollo en la edad preescolar*. IPLAC.

Martínez Pinto, S., Pérez González, A., & Valdés Rojas, M. B. (2022). Juegos didácticos para el aprendizaje de las magnitudes en la Educación Primaria. *Revista Conrado*, 18(87), 451-459.

Martínez, S. (2018). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de las magnitudes con enfoque lúdico en la Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sancti Spíritus.

Martínez, Y. (2020). *La orientación para la construcción de estrategias de aprendizaje en la formación inicial del profesional de la educación*. (Tesis doctoral). Universidad de Oriente.

Medina Sánchez, N., Velázquez Tejeda, M., Alhuay Quispe, J., & Aguirre Chávez, F. (2017). La Creatividad en los Niños de Prescolar, un Reto de la Educación Contemporánea. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 153-181. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55150357008>

Mejías, G., A. (1976). La excursión docente. *Revista Educación*, 22, 16-25.





- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017), Guía Introdutora a la Metodología TINI. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/metodo-TINI.pdf>
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2014). *Estimulación temprana, integral e inclusiva, Modulo 2*. Ecuador.
- Mitre, B. (2009). Excursiones Didácticas. <http://www.coloniaseducativas.mendoza.edu.ar/aexcurso.htm>
- Monereo, C. (1998). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Edebé.
- Moreira Viteri, L. S., & Lescay Blanco, D. M. (2022). Estrategia didáctica con el uso de títeres para el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. *Revista Científico Metodológica Varona*, 75.
- Moreno Jaime, F. (2019). *El modelo en plastilina como elemento didáctico para fomentar la noción de seres vivos en niños de preescolar*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- Morenza, L. (2002). *Los niños con dificultades en el aprendizaje*. Diseño de ayudas. Editorial Educa.
- Mörsch, C. (2015). En una encrucijada de cuatro discursos. En, A. Ceballos y A. Macaroff (editores). *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12*. (pp. 38-63). Fundación Museos de la Ciudad.
- Moya, J. L. (1978). Criterios psicopedagógicos en la intervención temprana con niños de 0 y 2 años. *Siglo Cero*, 3(46.)

Moyolema Casa, C. (2015). *Las actividades lúdicas educativas en el pensamiento crítico-reflexivo de los niños de los quintos grados paralelos "C" y "D" de la Unidad Educativa Francisco Flor-Gustavo Egüez de la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua.* (Trabajo de Titulación). Universidad Técnica de Ambato.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Educación para el desarrollo sostenible. <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/educacion-para-el-desarrollosostenible/>

Pastor Homs, M. I. (2004). *Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales.* Ariel Patrimonio.

Peñañiel P. (2018). *El teatro infantil en el desarrollo personal y social en niños de 5 a 6 años.* (Tesis de licenciatura). Universidad de Guayaquil.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Morata.

Perrière, H. (2020). Patrimonio e historia. Educar en los museos y en las escuelas secundarias. *Revista Innova Educación*, 2(1), 162-176.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño.* F. C. E.

Piaget, J. (1972). *Psicología de la Inteligencia.* Guadalupe.

Piaget, J. (1947). *The psychology of intelligence.* Routledge

Piaget, J. (1975). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño.* Guadalupe.

Pines, M. (1969). *De la naissance a six ans. Une révolution dans les apprentissages.* Delagrave.





- Pitta Paredes, M., & Acevedo Osorio, Á. (2019). Contribuciones de la Agroecología Escolar a la Soberanía Alimentaria: Caso Fundación Viracocha. *Praxis & Saber Revista de Investigación y Pedagogía*, X1022), 195-220. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.8839>
- Polya, G. (1984). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.
- Pozo Pérez, M. (1981). *La creatividad a través de los procesos de la modelación con niños preescolar*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de México.
- Pozo, I. (2004). *Aprendices y Maestros*. Alianza.
- Pulido, O. L., & Rodríguez Barragán, F. J. (2008). *El conversatorio: una estrategia de enseñanza, para docentes de básica primaria que permite construir conversación pedagógica y promover la interacción entre niños en condición de desplazamiento y niños que no presentan esta condición*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Salle.
- Raimondi, M. (1992). *Aprender jugando. Modulo tres. Programa Nacional de Educación Preescolar*. Ecuador.
- Recarey Fernández, S. (2003). *La estructura de la función orientadora del maestro*. ISP Enrique José Varona.
- Reveco V., O. (1992). *La Educación Parvularia desde el discurso. Mejorando las Oportunidades Educativas de los niños que entran a la Escuela*. CIDE-UNICEF.
- Reyes, F. (2014). *El aprendizaje lúdico: una novedosa estrategia de capacitación*. <https://sp-marketing.com/el-aprendizaje-ludico-como-estrategia-de-capacitacion/>

- Rizo, M., Vuelta, D., & Lorenzo, A. (2017). Agricultura, desarrollo sostenible, medioambiente, saber campesino y Universidad. *Ciencia en su PC*, (2), 106-120. <https://www.redalyc.org/pdf/1813/181351615008.pdf>
- Rodrigo, M. J., & Acuña, M. (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. En, M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano*. (pp. 261-276). Alianza Editorial.
- Rodríguez de la Torre, A (1981) *El desarrollo del pensamiento lógico-matemático*. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d081.pdf>
- Rodríguez Ochoa, A., Moreno Pupo, J., Vázquez Gómez, M., Rodríguez Borges, B., & Ricardo Mulet, Y. (2015). Juegos didácticos para el aprendizaje del inglés en la carrera de medicina. Holguín. Cuba. *Correo Científico Médico*, 19 (1).
- Rodríguez, B., Tello, E., & Aguilar, S. (2013). Huerto Escolar: Estrategia Educativa para la Vida. *Ra Ximhai*, 9(1), 25-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46127074004>
- Romero Díaz, C., Cueto Burgos, E., & Rincón Peña, Z. (2017). Estrategias educativas para el aprestamiento desarrollado por las facilitadoras en los hogares la primera infancia. *Revista Espacios*, 38 (20).
- Romero Ramudo, M. (2012). *Enseñar y aprender ciencias sociales. Didáctica de las ciencias sociales*. Editorial Pueblo y Educación.
- Roso, A. (2012). *Juegos Didácticos*. Fases y Características de los Juegos Didácticos. <http://juegoseducativs.blogspot.com/2012/02/fases-y-caracteristicas-de-los-juegos.html>





- Sardou, M., & Ziperovich, C. (1999). *El juego es vida. : Novedades*.
- Semenovna Babunova, Y., Liliya Veniaminovna Gradusovas, L., Vasilevna Pustovoytova, O., & Anatolevna Shepilova, N. (2017). Psychological and pedagogical support in positive socialization of preschoolaged children. *Revista Espacios*, 38(55).
- Sierra André, F. (2004). Educación integral; plenitud necesaria. Centro Institucional de Valores. Dirección Institucional de Investigación e Innovación Tecnológica. Universidad del Valle de México: Dirección General Académica. *Revista electrónica Episteme*, 1.
- Simón Benzant, Y., & Lores Ruiz, A. (2013). Juegos en la estimulación a la psicomotricidad en niños y niñas con necesidades educativas especiales Centro Universitario de Guantánamo, Guantánamo, Cuba. *EduSol*, 13(45), 93-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748684010>
- Siverio, A. M. (1986). Desarrollo de las Investigaciones Científicas en la Educación Preescolar. *Revista Simientes*, 1.
- Siverio, A. M. (1996). *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano*. Editorial Pueblo y Educación.
- Susman, A., Englund, M., Webb, C., & Grenell, A. (2018). Reliability and validity of a measure of preschool children's theatre arts skills: The Preschool Theatre Arts Rubric. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 249-262.
- Terradellas, R. (1986). *La enseñanza de la escritura*. Enciclopedia de la Educación Preescolar, Tom. II. Santillana.

- Throop, S. (1978). *Actividades preescolares. Lenguaje*. CEAC.
- Torrey, J. (1969). *Learning to read without teacher. Elementary English*. <https://vidyaonline.net/readings/tr36.pdf>
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Editorial Visor.
- Tourtet, L. (1974). *Lenguaje y pensamiento en la educación preescolar*. Narcea.
- Usova, A. P., & Sakulinan. P. (1979). *Teoría y práctica de la educación sensorial en el Círculo Infantil*. Editorial de Libros para la Educación.
- Vaillant, D., & Marcelo C. (2001). *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe
- Valladares González, A. M. (2017). La familia. Una mirada desde la Psicología. *MediSur*, 6(1), 4-13. <http://www.redalyc.org/pdf/1800/180020298002.pdf>
- Vallejo, A. (2009). *El juego es vida. La educación en los primeros años*. Libro para Educación Inicial.
- Vaquilema Tenenaula, J. (2016). *Elaboración y aplicación de una guía didáctica de educación ambiental para fomentar hábitos de reciclaje, de los estudiantes de segundo año del Centro De Educación Básica "Simón Bolívar", de la Ciudad de Riobamba, periodo 2013–2014*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Chimborazo.
- Vaquilema Tenenaula, J. (2016). *Elaboración y aplicación de una guía didáctica de educación ambiental para fomentar hábitos de reciclaje, de los estudiantes de segundo año del Centro De Educación Básica "Simón Bolívar", de la Ciudad de Riobamba, periodo 2013–2014*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Chimborazo.





- Velandia, A. (2012). Los juegos didácticos como medios de aprendizaje. Principios básicos y aplicación de los juegos didácticos. <http://velandiaangelica.blogspot.com/2012/06/principios-basicos-y-aplicacion-de-los.html>
- Velasco, M. (2016). Jugando al Teatro en el aula de 5 años de Educación Infantil. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de La Rioja.
- Villa M. D. (1998). Estimulación Temprana del Desarrollo. Concepciones del proyecto “Garabatos”. (Curso pre – evento). 1er Simposio Internacional de Educación Inicial y Preescolar: “Infancia y Educación”. La Habana, Cuba.
- Villalba Salvador, M. (2019). Nuevos museos para la enseñanza del patrimonio cultural. El “museo vivo” de historia del arte. *Didácticas Específicas*, (21), 59-92. <https://doi.org/10.15366/didacticas2019.21.004>
- Villalón García, G. (2005). *La creatividad. Teoría, práctica y procesos formativos*. Ediciones Cátedra.
- Villalón García, G. (2006). *La lúdica, la escuela y la formación del educador*. Editorial Pueblo y Educación.
- Villalón García, G. (2003). *Estrategia pedagógica para la formación lúdica del maestro primario*. (Tesis doctoral). Universidad de Oriente.
- Vygotsky, L., S. (1973). *Historia del desarrollo intelectual en la edad escolar*. Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L., S. (1980). *Pensamiento y Lenguaje*. Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L., S. (1984). *Obras escogidas. Tomo V*. Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L., S. (1986). *El juego de roles y el desarrollo del pensamiento y la imaginación en la edad preescolar*. Pueblo y Educación.

- Wolman, S. (1998). La enseñanza de los números en el jardín: Una organización posible. *Revista Educación Inicial*. <http://www.kindergym.cl>
- Zamora Urteaga, G. (2020). Uso del rompecabezas en el aprendizaje de los niños de nivel inicial. (Trabajo académico). Universidad Nacional de Tumbes.
- Zúñiga Escobar, M. (2017). La estrategia didáctica: Una combinación de técnicas didácticas para desarrollar un plan de gestión de riesgos en la clase. *Revista Educación*, 41(1), 1-18.





Eudaldo Enrique Espinoza Freire

Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Oriente; Posdoctor por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; Magister en Educación Abierta y a Distancia; Licenciado en Ciencias de la Educación, por la Universidad de Guayaquil; exprofesor investigador de la Universidad de Guayaquil; exprofesor Investigador de la Universidad Técnica de Machala; profesor Investigador del Instituto Superior Tecnológico Jubones; exrector del Instituto Superior Tecnológico Jubones; exprofesor investigador de la Universidad Técnica de Babahoyo; exprofesor investigador de la Universidad san Antonio de Machala; exdirector de 9 proyectos de investigación; coinvestigador de 12 proyectos de investigación; autor y coautor de 9 libros; autor y coautor de más de 200 artículos científicos; director de la revista Científica Sociedad & Tecnología; director de la revista Científica Portal de la Ciencia; coeditor de la revista Ciencia & Sociedad.

La educación de la personalidad constituye un complejo fenómeno social que garantiza la apropiación por parte del ser humano de la cultura; de ahí que el objetivo de esta obra, el modelo pedagógico de resignificación lúdica, un recurso de estimulación intelectual en la edad preescolar, lo constituyo el analizar la correspondencia de los objetivos sociales y el proceso pedagógico llevado a cabo en algunos sectores de la provincia de El Oro. Fue necesario recurrir a la revisión de la literatura especializada, al igual que recoger información de campo visitando varios centros educativos, con la finalidad de contratar la aplicación en la práctica de las teorías diseñadas para este fin; cuyos resultados destacan un limitado conocimiento por parte de los educadores sobre las vías y métodos más apropiados para la educación integral de los niños en edad preescolar, presencia de tabúes y prejuicios de los educadores preescolares en torno a la estimulación del desarrollo infantil, desatención al insuficiente desarrollo del lenguaje y la dimensión comunicativa de los escolares en general, limitada concepción integradora y sistémica del proceso docente educativo que permita alcanzar el desarrollo intelectual del escolar. Por lo determinado se concluye que es urgente apreciar las esferas: sensoperceptual, afectiva, cognoscitiva, socioafectiva y de expresión corporal, lo cual permite concebir un programa de estimulación científico, culturalmente pertinente, y en correspondencia con los objetivos sociales de desarrollo de la República de Ecuador. La obra alerta acerca de los subsistemas lógico intelectual y creativo-intelectual, en tanto el proceso busca la educación de un niño que, desde su formación, necesita actualizar de manera protagónica el potencial intelectual a favor de su inserción social, crítica y productiva. De ahí que emerja el principio de la estimulación lúdica problematizadora del desarrollo intelectual de los preescolares, el cual está vinculado a los principios, leyes y categorías generales de las ciencias pedagógicas, aunque singulariza el proceso que se estudia.

SOPHIA
EDITIONS 

ISBN 979-8-218-49015-7

90000>



9 798218 490157