

UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACION MAESTRIA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

**Tesis previa a la obtención del
Título de Magíster en
Educación Parvularia**

**“La Educación Inicial en el cantón Sígsig de la
Provincia del Azuay: Utilización de la metodología
Ambientes de Aprendizaje”**

**AUTORA:
María Eugenia Verdugo Guamán**

**DIRECTORA:
Piedad Magdalena Vásquez Andrade**

Cuenca, Junio 2013



UNIVERSIDAD DE CUENCA

RESUMEN

La investigación “Educación Inicial en el cantón Sígusig de la Provincia del Azuay: Utilización de la metodología Ambientes de Aprendizaje”, parte del reconocimiento de la Educación Inicial como una oportunidad para el ejercicio de Derechos de los niños y busca comprobar si la metodología implementada por el Ministerio de Educación se aplica con efectividad y permite el ejercicio de Derechos de los niños, tomando como referencia de análisis la visión de los Derechos Humanos desde el contexto.

Inicia con una retrospectiva de la visión del niño, se acerca a las concepciones sobre el Pensamiento Crítico en relación con educación y acoge la visión de los Derechos Humanos desde el contexto definido como el conjunto de procesos que abren y consolidan espacios de lucha por la dignidad humana, para en base de ella, realizar el análisis de la realidad investigada y a partir de ello finaliza emitiendo conclusiones y recomendaciones.

Palabras claves: Educación Inicial, Derechos Humanos, Teoría Crítica, Ambientes de Aprendizaje.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ABSTRACT

Research "Early Education in the canton Sígsig of the Province of Azuay: Using the methodology Learning Environments," part of Early Education recognition as an opportunity for the exercise of rights of children and seeks to determine whether the methodology implemented by the Ministry of Education is applied effectively and allows the exercise of rights of children, referring vision analysis of Human Rights from the context.

Starts with a retrospective of the child's vision, approaches conceptions of critical thinking in relation to education and embraces the vision of Human Rights from the context defined as a set of processes and consolidate open spaces of struggle for dignity human, according to her, the analysis of the investigated reality and from this end issuing findings and recommendations.

Keywords: Early Childhood Education, Human Rights, Critical Theory, Learning Environments.



ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
ÍNDICE	3
CLÁUSULA DE DERECHOS DE AUTOR.....	5
CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL	6
INTRODUCCION	7
CAPITULO 1	9
LA EDUCACIÓN INICIAL: UN APRENDIZAJE OPORTUNO Y PERTINENTE	9
1.1 Retrospectiva de la Educación Inicial desde 1988 hasta diciembre del 2011	9
1.2 Una aproximación al Pensamiento Crítico y Educación:	21
1.2.1 El Pensamiento Crítico.....	21
1.2.1.1 Teoría Crítica generada desde la influencia de la Escuela de Frankfurt.....	22
1.2.1.2 Teoría Crítica de la Educación desde la Acción Comunicativa	23
1.2.1.3 Teoría Crítica de la Sociedad Informacional.....	26
1.2.1.4 El pensamiento Ético-Crítico Latinoamericano, desde la propuesta Freireana.	29
1.2.2 Elementos del proceso de concientización y personalización.....	32
1.3 Derecho a la Educación.....	36
1.3.1 Los derechos Humanos desde la visión del contexto	36
1.3.2 Historización de los Derechos Humanos	37
1.3.3 Los Derechos Humanos y Educación: El sujeto de Derechos	39
1.4. Fundamentos de la educación inicial.....	42
1.5. Paradigmas esenciales que fundamentan la Educación Inicial.	48
1.6 Modelos históricos a través de los cuales operó la Educación Inicial.	53
CAPITULO 2	55
2.1 Paradigmas que aportan a la construcción de la metodología Ambientes de Aprendizaje.....	55
2.1.1 Las experiencias de aprendizaje del niño deben ser concretas, significativas, vivenciales, graduadas y acordes a su etapa de desarrollo.	55
2.1.2 La concepción del juego como recurso esencial del trabajo con los párvulos.	56



UNIVERSIDAD DE CUENCA

2.1.3 La formación de un ambiente comprometido, acogedor es un factor clave.....	56
2.1.4 La Flexibilidad como una característica básica de la educación infantil.....	57
2.2 Base Metodológica de la Propuesta Curricular del Ministerio de Educación.....	57
2.2.1 El Referente Curricular Volemos Alto: Categorías básicas.	57
2.2.2 Marco Teórico	59
2.2.3 Dimensiones del Referente Curricular Volemos Alto	63
2.2.4 Transversalidad en educación	64
2.3 Estructura y Sentido del Diseño Técnico.....	65
2.4 Lineamientos para la evaluación integral de los procesos y resultados.	65
2.5 Metodología Ambientes de Aprendizaje	66
2.5.1 Principios base de le metodología ambientes de aprendizaje.	72
2.6 Análisis de la implementación de la metodología Ambientes de Aprendizaje desde una perspectiva ética-crítica en relación a Derechos Humanos desde el contexto	74
CAPITULO 3	107
3.1 Avances y límites de la aplicación de la propuesta metodológica	107
3.2 Conclusiones	111
3.3 Recomendaciones.....	114
ANEXOS	116
BIBLIOGRAFIA	123



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CLÁUSULA DE DERECHOS DE AUTOR



Universidad de Cuenca
Cláusula de derechos de autor

María Eugenia Verdugo Guamán, autora de la tesis “La Educación Inicial en el cantón Sigsig de la Provincia del Azuay: Utilización de la metodología Ambientes de Aprendizaje”, reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Magíster en Educación Parvularia. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora

Cuenca, 09 de Enero de 2016

María Eugenia Verdugo Guamán

C.I: 0102394608



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL



Universidad de Cuenca
Clausula de propiedad intelectual

María Eugenia Verdugo Guamán, autora de la tesis “La Educación Inicial en el cantón Sigsig de la Provincia del Azuay: Utilización de la metodología Ambientes de Aprendizaje”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 09 de Enero de 2016

María Eugenia Verdugo Guamán

C.I: 0102394608



UNIVERSIDAD DE CUENCA

INTRODUCCION

El trabajo de investigación: “La Educación Inicial en el cantón Sígusig de la Provincia del Azuay: Utilización de la metodología Ambientes de Aprendizaje” nació de una consideración muy importante, que gira en torno a verificar la posibilidad del ejercicio de Derechos de los niños desde la ejecución de Educación Inicial, a través de una metodología alternativa, que permita superar prácticas que giran en torno al cuidado, a la estimulación, muchas de ellas convertidas en orientaciones aisladas que dan cuenta de la visión del niño objeto, del niño aislado de su entorno.

El hilo conductor de esta investigación será la Visión de Derechos Humanos desde el contexto, a partir de la cual se verificará el impacto de la acción educativa en los actores del proceso y en el entorno.

Para ello el Capítulo 1 inicia con una retrospectiva de la visión que sobre los niños se construyó desde los años 70, hasta el 2011, evidenciando hitos importantes que dan cuenta del impacto de las políticas neoliberales sobre las condiciones de vida de la población ecuatoriana, así como en el cambio en la concepción de la niñez.

Luego, se continúa con un acercamiento al pensamiento Crítico en su relación con Educación, por tanto se revisa algunos fundamentos de la Teoría Crítica de la Educación desde la Acción Comunicativa, de la Sociedad Informacional y del pensamiento ético-crítico latinoamericano a partir de la propuesta Freireana.

Este último abordaje permite la vinculación con los Derechos Humanos desde la visión del contexto, adentrarse en la historización de los mismos; consideración vital porque su orientación permitirá el análisis del hecho educativo investigado como un Derecho irrenunciable, argumento que se complementará con varios aportes que resaltan la importancia de la Educación Inicial.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En base a este marco conceptual, en el capítulo 2, se realizará un acercamiento al Referente Curricular “Volemos Alto” y a la metodología “Ambientes de Aprendizaje” que es la que se propone como posibilidad para el desarrollo de una práctica educativa que permita la consecución de los Derechos a los niños en edad de 3 a 5 años.

Y este capítulo finalizará con el análisis de la implementación de la metodología “Ambientes de Aprendizaje” en el servicio de Educación Inicial, en el cantón Sígusig, desde una perspectiva ética-crítica en relación a Derechos Humanos desde el Contexto, en base a instrumentos investigativos como encuestas, guías de observación y de la escala de desarrollo denominada “Rueda de Desarrollo”.

Finalmente en el Capítulo 3, se hará un recuento de los avances y limitaciones encontrados, así como se emitirán conclusiones y recomendaciones.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPITULO 1

LA EDUCACIÓN INICIAL: UN APRENDIZAJE OPORTUNO Y PERTINENTE

1.1 Retrospectiva de la Educación Inicial desde 1988 hasta diciembre del 2011

“La historia de la niñez
es la historia del interlocutor ausente,
de una palabra no dicha,
del más terrible de los silencios”

Daniel Prieto Más allá de la Historia de la infancia, ponencia al encuentro latinoamericano sobre defensa del niño, Guayaquil 1990

Sería imposible realizar una retrospectiva de la Educación Inicial si dejamos de lado las concepciones que sobre la niñez se desarrollaron, pues solo a partir de su análisis se puede entender el trabajo realizado por entes gubernamentales y no gubernamentales.

Para este efecto la investigación se situará a finales de la década de los 70, tomando como primer hito la creación del Ministerio de Bienestar Social y Trabajo (1979) cuya misión fue la de formular, dirigir y ejecutar la política estatal en materia de seguridad social, protección de menores, cooperativismo, promoción popular y bienestar social, temáticas que cobraron importancia en los años subsiguientes, a consecuencia de la problemática social generada por la implementación de políticas neoliberales.

Los años 80, precisamente se caracterizaron por el deterioro de las condiciones de vida y el acrecentamiento de brechas sociales, con gran impacto en los sectores más vulnerables, dentro de los cuales se ubicaron los niños en edades inferiores a los 6 años, que pertenecían a hogares que se debatían entre la pobreza y extrema pobreza.(UNICEF1998)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Niños a quienes el estado intentaba protegerles, direccionando su acción diferenciada por considerarlos en circunstancias difíciles, de allí la nominación implementada de Menores en Circunstancias Difíciles (MECED).

Esta categoría de denominación marcó una ruptura con las visiones anteriores que giraban en torno a los niños, porque cuestionó la defensa de la situación natural de vulnerabilidad y estableció una relación de correspondencia, entre las condiciones que crea una sociedad y la situación de los niños, en consecuencia, cuestionó el rol de la sociedad.

La nueva visión sobre la infancia, se fue consolidando poco a poco, a la vez que se retroalimentó con las concepciones que giraban en torno al concepto de los niños como personas integrales y luego como sujetos de derechos.

Así, en 1980 UNICEF¹ ejecuta una serie de proyectos de trabajo a favor de la primera infancia, incorporando modalidades de atención no convencionales, que fueron ejecutadas a través de un pilotaje en las provincias de Chimborazo, Pichincha y Guayas, bajo un convenio con el Ministerio de Bienestar Social.

La presencia de promotores comunitarios itinerantes que visitaban a las familias, el impulso a hogares comunitarios, a centros comunitarios infantiles y en el ámbito bilingüe, el desarrollo de la modalidad de atención wawawasi, marcaron una novedad en el trabajo a favor de los niños.

Lamentablemente para estas fechas las acciones emprendidas fueron desarticuladas, situación que influyó en el cumplimiento de las metas propuestas.

¹ UNICEF: Fondo Internacional de Ayuda a la Infancia de las Naciones Unidas. Organización mundial creada en 1946 para ayudar a los niños de Europa después de la Segunda Guerra Mundial. En 1953 se convirtió en un organismo permanente de las Naciones Unidas, encargado de ayudar a los niños y proteger sus derechos por tanto colaborar con otros para superar los obstáculos impuestos a la niñez por la pobreza, la violencia, la enfermedad y la discriminación.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En 1988, las brechas sociales en nuestro país crecen, según el CONADE², el 46% de la población se encontraba en situación de pobreza, realidad que se buscó enfrentarla, articulando las acciones de atención a la primera infancia, con el involucramiento de la sociedad.

Es a partir de este año, que el trabajo a favor de la infancia, recogió en sí mismo, la fuerza ideológica de los movimientos internacionales de defensa de los Derechos de los niños, con impacto en la sociedad civil.

En este contexto, la aprobación de la Convención de los Derechos de la Niñez y Adolescencia el 20 de noviembre de 1989, así como, la ratificación realizada por nuestro país, constituyeron hitos importantes, porque marcaron un giro en la visión sobre la infancia, el mismo que orientó el trabajo sobre ella, bajo el principio de mirar no solo al niño en su integralidad sino de generar acciones de intervención integrales.

La Convención de los Derechos del niño defendió su reconocimiento, como un ser único con capacidades y potencialidades, sujeto de todos los derechos reconocidos por la normativa internacional; ratificó el rol de la familia y su influencia en el desarrollo óptimo de los niños; transformó las necesidades en Derechos; cuestionó la acción de los estados en pro de garantizar la supervivencia y desarrollo de los niños e invitó a asumir la misión de crear instituciones, instalaciones y servicios para su cuidado, así como mecanismos que aseguren su exigibilidad.

Por tanto, la Convención, orientó y modificó el concepto de políticas públicas, con un sentido de corresponsabilidad.

² CONADE: Consejo Nacional de Desarrollo, organismo de planificación creado en 1979 con el objetivo de encargarse de la planificación y modernización del estado.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En este contexto, el Ministerio de Bienestar Social, propuso atender a la primera infancia con el involucramiento de la sociedad, a través de un plan de acciones sociales de emergencia.

El Proyecto de Emergencia en Desarrollo Infantil planteó como objetivo básico, apoyar el desarrollo de los niños, entendiéndose como un proceso de activación en lo físico, psicológico y socio afectivo, con miras a mejorar la calidad de vida.

Además, buscó mejorar la atención, optimizar los recursos, ampliar la cobertura y articular el trabajo a favor de los niños, a través de la creación de un sistema unificado de atención a la infancia.

Es importante resaltar que para su aplicación en territorio, se crearon varias modalidades de atención, con abundante material bibliográfico de soporte.

Se Destaca de la propuesta, el constante llamado de atención que hace, a la posibilidad de desarrollar en los procesos de interacción, vínculos afectivos, basados en el respeto a las necesidades de los niños, en la importancia del señalamiento de mensajes y límites claros.

El proyecto, también, reconoce el impacto de la nutrición en el desarrollo; es por ello que promueve una alimentación apropiada y el impulso a la salud preventiva y curativa.

La implementación de esta metodología de atención a la niñez, demandó el involucramiento de la familia, así como de la comunidad a la cual pertenece el niño-sujeto social; además rescató la sabiduría ancestral en temas de cuidado, en muchos casos convertida en costumbres que vencieron al tiempo.

En este sentido, la incorporación del personal comunitario, para que ejecuten la atención a los niños de su sector, reivindicó el reconocimiento del otro, de su visión, en la posibilidad de recrearla y complementarla, al interactuar con



UNIVERSIDAD DE CUENCA

los aportes que brindaron los técnicos de los entes gubernamentales y no gubernamentales.

Es necesario aclarar que la participación comunitaria no se restringió solo al tema del cuidado, sino que involucró la administración de los recursos que debían ser ejecutados por los miembros de la comunidad y por los comités de padres de familia.

Así surgió el programa de Redes Comunitarias para el Desarrollo Infantil que propició una activa participación de las organizaciones comunitarias.

La metodología aplicada para los niños en edades de 2 a 4 años se basó en un proceso de estimulación estructurado en base a momentos creados para este efecto, en tanto que para los niños de 4 a 6 años, incorporó funciones específicas de aprestamiento pre-escolar con miras a su preparación para el proceso de aprendizaje posterior.

Otra de las fortalezas de este proyecto, fue la coordinación interinstitucional entre el Ministerio de Bienestar Social, responsable del desarrollo infantil (atención en salud, nutrición y cuidado diario), Ministerio de Salud Pública, SECAP, (capacitación a las familias) y el Ministerio de Educación a través del PRONEPE³ que se encargó de toda la temática relacionada con los procesos de estimulación temprana a través de una profesional en la rama.

Es importante indicar que el trabajo del PRONEPE se presentó a través de dos modalidades: Jardines Integrados y los Círculos de Recreación y Aprendizaje, este último como una modalidad no formal de atención.

Las actividades programadas, buscaron orientar el trabajo de las educadoras comunitarias, padres de familia y comunidad, demandando de estos últimos una participación muy activa para lograr la adecuación del espacio físico, la

³ PRONEPE: Programa Nacional de Educación Preescolar: contribuye al desarrollo integral de los niños y niñas de 4 a 6 años de los sectores más vulnerables del país expuestos a un riesgo pedagógico.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

construcción de juegos infantiles a partir de material reciclado y la confección de material didáctico.

Para el año 1992, las reflexiones sobre la problemática de la infancia se cristalizaron en el marco legal del Código de Menores.

Lamentablemente, en este mismo año, en nuestro país, la desigualdad social se agudizó, el CONADE indicó que el 65% de la población se ubicó en el rango de pobreza, siendo los niños los más afectados.

En este marco, las evaluaciones realizadas sobre el impacto del trabajo de las redes comunitarias, no arrojaron los resultados esperados, razón por la cual, en 1993 este proyecto se transforma en el programa Operación Rescate Infantil (ORI) con miras a generar una atención focalizada a los niños menores de 6 años, que pertenecen a hogares ubicados en la extrema pobreza, quintiles I y II, a través de los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil cuyo funcionamiento se desarrolló en corresponsabilidad con la organización comunitaria debidamente establecida.

Al frente de los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil estaban las madres comunitarias y los niños se beneficiaban con nutrición apropiada, prevención en salud y educación inicial, en tanto que la asistencia técnica era coordinada por el ORI, la misma que dinamizaba las experiencias de cuidado de las madres comunitarias.

La presencia de los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil generó una oportunidad a los niños que se quedaban solos en sus hogares, porque sus padres, salían a trabajar.

Los componentes propuestos por el ORI fueron tres:

1.- Alimentación y nutrición.

2.- Desarrollo Psicoafectivo: dentro del cual se incluye el proceso de estimulación, para procurar el desarrollo de los niños de acuerdo a su edad,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

alertar posibles trastornos y propiciar la adquisición de destrezas básicas, con el objetivo de favorecer el aprendizaje posterior.

3.- Salud: con el objetivo de prevenir y curar.

Es necesario indicar que los documentos que sustentan todo el trabajo de esta modalidad, tienen una buena fundamentación teórica, sin embargo, la evaluación realizada por el Ministerio de Inclusión Económica y Social, determinó, entre otras conclusiones, que muchas “madres comunitarias” desconocieron la propuesta, por tanto se convirtieron en ejecutoras de actividades puntuales, sugeridas por los técnicos territoriales.

La evaluación también indicó que los lugares en donde se ejecutó el programa, no presentaron condiciones mínimas para su desarrollo.

En 1994, por efectos de financiamiento y ejecución presupuestaria, el ORI, se transforma en una Unidad Ejecutora, con autonomía propia.

Hacia 1996 el Ministerio de Bienestar Social crea en la provincia del Azuay, la Subdirección de Protección de Menores, instancia gubernamental, que en el ámbito del desarrollo infantil, tuvo como objetivo ejecutar la política pública de acción social a favor de los grupos vulnerables, especialmente de aquellos que se encontraban en situación de extrema pobreza.

Es en 1999, cuando a través de un convenio entre el Ministerio de Bienestar Social y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se implementa el programa Nuestros Niños que institucionalizó cuatro formas de atención a la infancia, que como vimos anteriormente ya se ejecutaban por medio de la acción gubernamental y no gubernamental.

Estos son:

1. Centros Iniciales de Desarrollo Infantil (CIDI)
2. Círculos de Recreación y Aprendizaje (CRA),



UNIVERSIDAD DE CUENCA

3. Modalidad Creciendo con nuestros hijos (CNH) y
4. en el ámbito bilingüe: WAWAKAMAYUK WASI.

Programas que basaron su accionar en una propuesta de trabajo con miras a potenciar el desarrollo de los niños, procurando el involucramiento de la familia y de la comunidad.

En el 2003 el Programa Operación Rescate Infantil (ORI) es ejecutado por el Ministerio de Bienestar Social, con la modalidad Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil.

En esta año también se da la expedición del Código de la Niñez y Adolescencia instrumento jurídico basado en un enfoque de Derechos y en la Doctrina de Protección Integral que instaura el origen de un nuevo marco jurídico institucional descentralizado y participativo: el Sistema Nacional Descentralizado de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia (SNDPINA), que se estructura en base a tres niveles de organismos:

- 1.- El primero que agrupa al Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia y a los Consejos Cantonales de la Niñez y Adolescencia, como organismos de definición, planificación, control y evaluación.
- 2.- El segundo integrado por los organismos de protección, defensa y exigibilidad dentro del cual están la Juntas Cantonales de Protección de Derechos, y los entes que administran justicia especializados en la niñez y adolescencia.
- 3.- Y el tercer nivel formado por los organismos de ejecución de políticas, planes, programas y proyectos, dentro del cual están todas las instituciones públicas y privadas de atención.

En el caso de nuestra ciudad, Cuenca, es necesario resaltar la conformación del Consejo de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, como un espacio que busca coordinar acciones de entidades gubernamentales y no gubernamentales, así como orientar el diseño de políticas públicas a favor



UNIVERSIDAD DE CUENCA

de la infancia/adolescencia e implementar mecanismos de exigibilidad de sus derechos.

El trabajo sistemático realizado por el Consejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia de Cuenca, ha permitido construir un plan de protección integral para la niñez y adolescencia cuyos principios rectores giran en torno a:

- La consideración del interés superior del niño, de su participación y priorización absoluta,
- Al principio de exigibilidad y corresponsabilidad del estado, sociedad y familia, procurando un servicio calidad, calidez, desconcentrado y
- Al principio del ejercicio de valores como equidad, solidaridad y honestidad.

Estos cambios y los nuevos retos impulsaron en el 2006 una nueva estructura organizacional por procesos, en el Ministerio de Bienestar Social⁴.

Lamentablemente, a pesar de todos los esfuerzos realizados por las instancias gubernamentales y no gubernamentales para mejorar la situación de la niños los resultados no fueron alentadores, pues hasta el 2007, más de 800.000 niños menores a 5 años estaban ubicados en los quintiles I y II de pobreza de los cuales 450.000 aproximadamente fueron atendidos por los programas ORI, INNFA, FODI, AINA.

⁴ La estructura organizacional por procesos diferencia los procesos gobernadores que orientan la gestión institucional; procesos agregadores de valor, con miras a generar, administrar y controlar los productos destinados a usuarios externos; procesos habilitantes que viabiliza la gestión institucional y los procesos desconcentrados.

Dentro de los procesos agregadores de valor, se ubicó a la Subdirección de Protección Familiar, al que pertenece el Dirección de Atención Integral de niños, niñas y adolescentes (AINA) cuyo ámbito de acción es el desarrollo infantil, protección especial y adopciones. En tanto que dentro de los procesos desconcentrados se agrupan las unidades ejecutoras que disponen de autonomía económica, financiera, administrativa y técnica, como son: Operación Rescate Infantil (ORI), Fondo de Desarrollo Infantil (FODI), Programa Aliméntate Ecuador (PAE), Programa de Protección Social (PPS), Programa de Reducción de la Pobreza y Desarrollo Rural y Local (PROLOCAL).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Ello significó que muchos niños atravesaban condiciones de vulnerabilidad o se encontraron sin atención; pero además dio cuenta de la poca efectividad de los programas generados, e inclusive de su desarticulación.

El análisis gubernamental realizado en esta fecha, promueve cambios radicales que se estructuran alrededor del Plan Nacional del Buen Vivir⁵ cuyos objetivos orientan la política pública con miras a responder a las diversas problemáticas detectadas a partir de una apuesta interministerial.

El Ministerio de Bienestar Social, se transforma en Ministerio de Inclusión Económica y Social con una reprogramación de todo su accionar que parte con la recuperación de la rectoría de la política a favor de la infancia y el planteamiento de nuevos objetivos generales como son:

- 1.- Restituir la titularidad de los derechos económicos y sociales a través de la promoción y fomento de la inclusión económica y social de la población con miras a mejorar su calidad de vida.
- 2.-Promover la atención integral de la población respetando el ciclo de vida, priorizando los sectores más vulnerables.

En tanto que para el trabajo a favor del sector infancia se plantea:

- Equidad desde el principio de la vida dentro del cual está el sistema integrado de desarrollo infantil (ORI, FODI, INNFA, MSP).
- Todos los niños en la escuela; en correspondencia con el MSP, MINEDUC y BDH.

⁵El Plan Nacional del Buen Vivir plantea como centro de toda la acción gubernamental al ser humano, para entorno a él, generar toda la propuesta de trabajo en el marco de políticas públicas de protección integral.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Para operar estos objetivos se conformó el sistema de gestión MIES, que incluye al INFA⁶, al Instituto de Economía Popular y Solidaria, al Programa de Protección Social, al Programa Aliméntate Ecuador y al Programa de Protección de Alimentos.

La acción del MIES en el marco del Desarrollo Infantil se dirige a niños menores de 3 años a través de dos modalidades Centros Infantiles del Buen Vivir y Creciendo con Nuestros Hijos.

La primera funciona en espacios comunitarios, dirigidos por coordinadoras de desarrollo infantil integral, un equipo comunitario voluntario y requiere de la participación activa de padres y madres de familia.

En tanto que la modalidad Creciendo con Nuestros Hijos, dirigida a la familia de los niños en edades de 0 a 59 meses, pretende fortalecer el rol fundamental de la familia en el desarrollo infantil integral de sus hijos, a través de su formación, mediante acciones educativas realizados por promotoras del desarrollo infantil integral, que combinan las visitas domiciliarias actividades grupales.

Es indudable que los aportes realizado por el Sistema Nacional Descentralizado de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia (SNDPINA) y los cambios generados en la administración de política pública a partir del 2007, alimentó la construcción del marco jurídico constitucional del 2008, norma jurídica máxima, que en el Artículo 44⁷ no solo reconoce a

⁶ INNFA. Nació en 1960 como Patronato Nacional del Niño y Trabajo, bajo el aporte debidamente reglamentado de la sociedad civil a través del voluntariado. Desde sus inicios, la acción institucional se orientó a favor del niño, la familia y en la promoción de la participación de la sociedad civil como co-gestora de los proyectos.

En 1980 se convirtió en un organismo ejecutor de programas, generando los siguientes: El Programa de Desarrollo Infantil (PDI), Programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH), Programa de Protección y Educación a la niña y al niño trabajador, Acción Ciudadana por la Ternura, Programa Nacional de Voluntarias. Cuyo financiamiento provino del ámbito privado, de organizaciones no gubernamentales, y del Estado. En los últimos años la institución es absorbida por el Estado y pasa del ámbito privado al público como parte del Ministerio de Inclusión Económica y social.

⁷ El Estado la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se



UNIVERSIDAD DE CUENCA

los niños y niñas como ciudadanos y sujetos de derechos; sino que los convierte como grupo de atención prioritaria.

Bajo este marco jurídico, el Estado asume la responsabilidad de generar medidas que aseguren y garanticen el ejercicio de sus derechos; además plantea la responsabilidad de la familia en la promoción del desarrollo integral; por otra parte establece que el Estado organizará un sistema descentralizado de protección integral para la niñez y adolescencia, responsabilizando a los gobiernos locales la generación de recursos para que estos organismos puedan operar.

Es desde el 31 de Marzo del 2011 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), cuando se reconoce como competencia del Ministerio de Educación el nivel de educación inicial, a través del cual se debe atender a los niños y niñas cuyas edades están comprendidos entre 3 y 5 años, nivel cuya atención estaba liderada por el MIES.

Por esta razón, desde el año lectivo 2011- 2012 se inicia un proceso de transición de esta competencia, entre el Ministerio de Inclusión Económica y Social y el Ministerio de Educación

El reto es grande, pues las cifras del censo del 2010 indican que la población menor de 5 años es de 1426.277 de los cuales 915 131 se encuentra en situación de pobreza y extrema pobreza, es decir el 10% de la población del Ecuador es menor de 5 años y el 73% de esta, se encuentra en situación de pobreza y extrema pobreza.

Para lograr enfrentarlo, el comité técnico intersectorial de Desarrollo Infantil, parte reconociendo al desarrollo infantil integral como el resultado de la interacción permanente e indisoluble de las tres dimensiones humana, biológica- psíquica y social,

atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas....



Y aclara aún más este principio, definiendo el desarrollo infantil, como el proceso de cambios continuos por el que atraviesan los niños/as desde su concepción, que en condiciones normales garantiza el crecimiento, maduración y la adquisición progresiva de funciones humanas complejas, como el habla, la escritura, el pensamiento, los afectos, la creatividad.

Para el comité técnico, el desarrollo infantil es un proceso multifactorial en el que influyen aspectos internos (biológicos) y externos y en el que intervienen múltiples actores.

A partir de esta consideración, se establece una vinculación muy fuerte entre desarrollo infantil y calidad de condiciones sociales, económicas y culturales que la sociedad ofrece a los niños desde su nacimiento, las mismas que son vistas como oportunidades externas generadas por el Estado y la sociedad para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños.

Desde este punto de vista se evidencia varios enfoques que marcarán el trabajo ministerial. Así, el de Derechos de los niños y niñas, de género, de interculturalidad, este último, en la medida en que intenta comprender cabalmente los sentidos y significados de la cultura de los otros.

Los enfoques enunciados están unidos por una perspectiva sistémica, al entender como un todo, el ciclo de vida de los seres humanos.

Esta nueva visión gubernamental que orienta el trabajo ministerial intersectorial, abre la puerta a la esperanza de días mejores para los niños en edades de 3 a 5 años, en el ámbito de educación inicial.

1.2 Una aproximación al Pensamiento Crítico y Educación:

1.2.1 El Pensamiento Crítico

Para introducir el tema es necesario partir de una revisión rápida de la Teoría Crítica de la Educación desde la escuela de Frankfurt y a partir de este punto establecer la particularidad que caracteriza al pensamiento Ético Crítico Latinoamericano de orientación Freireana.



1.2.1.1 Teoría Crítica generada desde la influencia de la Escuela de Frankfurt

La Teoría Crítica debe sus reflexiones iniciales a la Escuela de Frankfurt, cuya primera etapa se ubica entre 1923 y 1931, en la que se registra el nacimiento de esta escuela de pensamiento crítico, como un Instituto para la investigación social vinculado a la universidad de Frankfurt, que agrupó a varios pensadores entre los que podemos citar a Horkheimer, Adorno, Benjamín, Marcuse, Fromm, cuya preocupación fue el análisis sobre las diversas tendencias del marxismo, con miras a construir un marxismo “puro”.(ctd. en Vásquez Andrade 68).

La segunda etapa que va desde 1931 a 1950 se ve condicionada por los acontecimientos históricos que caracterizan a Europa, marcados por la presencia de un ambiente conflictivo alrededor de la implementación en Alemania del totalitarismo Nazi, de la defensa de la raza Aria y por consiguiente, la consideración de los Judíos como una raza inferior; situación que complicó el desarrollo de las actividades dentro de la Escuela de Frankfurt, precisamente porque muchos de sus miembros siendo de origen Judío, fueron perseguidos, razón por la cual tuvieron que emigrar y establecerse en 1934 en Nueva York.

En Estados Unidos, los investigadores de la Escuela de Frankfurt, realizaron nuevas producciones, basadas en el estudio de la sociedad post industrial, así como en el análisis del paso del capitalismo de pequeña escala, al capitalismo monopolista e imperialista.

Es así como entre 1942 y 1945, Horkheimer y Adorno, escriben la Dialéctica de la Ilustración, que evidencia una crítica fuerte al desarrollo de la razón instrumental técnica, en detrimento del desarrollo humano.

En 1950, se ubica la tercera etapa, caracterizada por el regreso a Alemania de muchos investigadores y la reapertura del Instituto de Frankfurt, al que se incorporan nuevos pensadores, entre los que se destacan Fromm, Benjamín;



UNIVERSIDAD DE CUENCA

quienes en la misma línea, critican la racionalidad de la época, así como las relaciones que devienen como producto de ésta, entre los hombres y de estos con la naturaleza.

En 1964, Adorno publica la Dialéctica Negativa, que a criterio de muchos investigadores, influirá en la construcción de la propuesta Freireana denominada situación límite.

Y finalmente la cuarta etapa se caracterizó por la presencia de Jürgen Habermas cuya preocupación investigativa estuvo orientada a desarrollar “una teoría de la sociedad con intencionalidad práctica, una práctica guiada por un interés emancipatorio” (ctd en Vázquez Andrade, 2006, pág. 71).

Es importante resaltar que los miembros de la Escuela de Frankfurt plantearon a través de sus aportes, una crítica fundamentada al Positivismo, por considerarlo una ideología al servicio instrumentalización de la razón en beneficio del poder, que legitima la dominación al ser humano; al que lo deshumaniza y lo convierte en medio, al servicio de este fin.

1.2.1.2 Teoría Crítica de la Educación desde la Acción Comunicativa

Con Habermas, se abre paso a una de las tendencias de la Teoría Crítica que es la de la perspectiva de la Acción Comunicativa.

Habermas, retoma la crítica que hace Adorno a la despersonalización del ser humano y la instrumentalización de la razón al servicio del mercado y en la propuesta de Acción Comunicativa plantea la posibilidad de una nueva racionalidad en base de la cual será posible “la construcción de un mundo más humano” (ctd en Vázquez Andrade, 2006, pág. 77).

Para Habermas, la teoría no está acabada, sino que desde esta temporalidad, se va complementando o re estructurando y la importancia de ella radica en la medida que se vuelva práctica y contribuya al desarrollo de un mundo diferente.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Lamentablemente como lo señala Piedad Vásquez, “esta conexión vital se quedó en el ámbito del discurso, de la comunidad de dialogantes y dejó de lado las condiciones materiales de la vida de los dialogantes” (Vásquez Andrade, 2006, pág. 78).

La Acción Comunicativa reconoce la importancia de la participación social pero alerta

que en su expresión inciden formas de dominación que a criterio de Piedad Vásquez son “*sutiles y sofisticadas*” y que para Gimeno Lorente, consisten en “la predefinición de los problemas, el control del conocimiento y sus códigos o la pauta directa de las necesidades individuales y de sus posibilidades de expresión” (Gimeno Lorente, 1995, pág. 332).

Es por ello que la misión de la institución escolar que acoja el desarrollo del pensamiento crítico, gira entorno a descubrir estas formas de dominación y trabajar para enfrentarlas desde el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Con esta perspectiva Habermas plantea una “Teoría Comunicativa de carácter empírico, hermenéutico y crítico” (Habermas, 1966, pág. 55) que se ampara en la pragmática lingüística, la misma que reconoce la influencia del contexto en la interpretación de significados, así como sus límites, al respecto Piedad Vásquez considera que “el ámbito de las acciones sociales no coincide exacta y necesariamente con el de las acciones comunicativas de orden lingüístico” (Vásquez Andrade, 2006, pág. 78).

Este nuevo paradigma reivindica la presencia del sujeto social activo, el sujeto actúa y habla, por tanto es el actor social que utiliza el lenguaje con miras a llegar a acuerdos, los mismos que están condicionados a la posibilidad del diálogo, pero para Piedad Vásquez, “una condición del diálogo es realizarlo entre pares, es decir entre seres con igual capacidad de decisión, ¿Cómo conseguir la paridad en una sociedad conflictivizada por



UNIVERSIDAD DE CUENCA

diferencias radicales? ¿Cómo funciona el diálogo entre el excluido y el excluyente? (ctd en Vázquez Andrade, 2006, págs. 78-79).

A pesar de estos cuestionamiento es importante rescatar la visión de la sociedad como mundo de la vida, precisamente porque rescata la presencia del hombre como actor importante, como sujeto que se comunica, que produce y reproduce cultura, que interactúa con otros, así como la alerta que hacen sobre el peligro que tiene el mundo de la vida, en el momento en que la racionalidad instrumental sea la que determine el entramado de las relaciones, a consecuencia de lo cual se distorsionarían los procesos de comunicación.

Es necesario resaltar que desde la visión de Habermas, se reivindica el valor del lenguaje como discurso, el mismo que permitiría resolver diferencias, y facilitaría el diálogo y la discusión.

Pero son condiciones de este diálogo las pretensiones de validez: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud, las mismas que deben fundamentar toda argumentación; siendo precisamente ésta, condición básica, no solo para llegar a establecer acuerdos sino para sustentar el criterio de autoridad.

El cuestionamiento que se hace a esta propuesta, es la descontextualización de los sujetos que interactúan en el diálogo, elemento vital, porque es precisamente la realidad la que configura al sujeto social, la que determina las igualdades o desigualdades presentes y que a su vez condicionan la posibilidad de un diálogo entre pares.

El peso del argumento debe estar sustentado en la dimensión ética del discurso, como réplica constante al orden instituido, que sustenta un modelo de vida injusta, se trata pues, de la apropiación de una ética de contenido material, que reconoce el ejercicio de los derechos con miras a la consecución de una vida digna.



1.2.1.3 Teoría Crítica de la Sociedad Informacional

La propuesta de Manuel Castells, establece una relación entre el conocimiento y la acción de los movimientos sociales, en la posibilidad de transformación de la sociedad.

Pare al autor el desarrollo de la sociedad industrial, al amparo del sistema capitalista, desencadenó la revolución tecnológica que generó una nueva forma de enfrentar la vida por tanto una revolución social. (ctd en Vázquez, 2006, pág. 96)

En medio de una economía global, la revolución tecnológica encuentra su expresión en el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, que se convierten no solo en pilares del sistema neoliberal, con característica globalizante y mundializante, sino en una nueva fuente de riqueza y poder.

Información y comunicación debidamente procesadas, facilitan y generan un cúmulo de conocimientos, que permiten enfrentar la realidad propia de la sociedad del conocimiento en la cual nos movemos, pero también se convierten en un medio para consolidar una regionalización temporal y espacial que deshumaniza, en la medida que provoca la pérdida de la calidez, cercanía, corporalidad compartida que solo se da, en la relación cara a cara con el “otro”, en ese encuentro dialógico, discutido y consensuado entre iguales.

A más de los argumentos que presenta Castells, no se puede desconocer que el flujo de la información provoca la homogenización del pensamiento y un cambio en el orden de valores, empujando la vida fuera de los anclajes de los valores éticos y morales socialmente constituidos, para en su lugar transmitir patrones de comportamiento diferentes, que se presentan para imitación y adopción de forma rápida, en desmedro de aquellos valores y normas que se transmiten lentamente como producto de una relación interpersonal.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

El impacto que ejerce esta revolución tecnológica en la sociedad también se evidencia en cambios de orden cultural, esta infoxicación de la que somos autores y víctimas, nos sume en la soledad distraída por los sonidos que propaga, que estimula los sentidos y no exige compromiso.

Los espectadores que sienten la necesidad de actuar son menos que aquellos que se abstienen de intervenir, en un mundo donde es normal masacrarse mientras los otros contemplan las imágenes de la matanza.

Eduardo Galeano dice “el mundo comunicadísimo se está pareciendo demasiado a un reino de los solos y los mudos” (Galeano, 1999, pág. 282)

La información que transmiten las imágenes juega con nuestras emociones; así con la realidad virtual se provoca el deseo, (lúdico, rutinario, diversión, orientación, representación a sentir, huir) sentimientos de naturaleza humanitaria y caritativa que aparecen y desaparecen sobre todo cuando por medio de la información se asiste a noticias de impacto que pueden originar comunidades instantáneas en INTERNET; vía por la cual circulan chistes, comentarios, y no es extraño que los espectadores acaben sensibilizados.

Los sentimientos que nacen a partir de este mundo volátil son desechables como lo es la misma información.

El consumo que estas revoluciones generan, responden a una racionalidad económica instrumental de medios y fines, eje central del sistema neoliberal.

Frente a esta realidad mediática, Castells al igual que Gitlin, plantean que es imposible desconocerla, porque es tan fuerte, que si no navegamos en ella, simplemente nos hundimos.

Castells manifiesta la importancia de hacer uso de estas tecnologías de información consideradas como herramientas para el desarrollo, aunque reconoce que el uso de ellas no es equitativo, pues refleja la inequidad existente, lo que a su vez desencadena marginación de quienes no pueden



UNIVERSIDAD DE CUENCA

tener acceso a las mismas y dependencia de quienes teniendo acceso, no son productores de información. (ctd en Vazquez, 2006, pág. 100)

Esta nueva sociedad mediática se expresa en la constitución de redes cuyo poder se establece entorno a nudos generados, que reproducen la lógica del sistema por tanto son excluyentes.

Por todo lo expuesto el conocimiento se convierte en el centro de interés, pero su finalidad es el dominio de la naturaleza, poniendo en peligro la existencia humana y del planeta; por tanto, esta visión deja de lado la preocupación ética.

Esta sociedad informatizada, forma parte de la propuesta de globalización y muchos autores afirman que la tecnología con esta perspectiva, deshumaniza a los hombres y naturalizan estructuras antidemocráticas y coercitivas, con lo que la marginación no es solo económica sino también cultural.

La cultura y el saber de los marginados es descartada por el poder de los sectores sociales privilegiados quienes imponen su cultura validada por el mismo sistema del que se sirve y al que sirve.

Su poder se transforma en poder simbólico que influye en la cultura volátil, convirtiéndose en patrón a imitar, en estereotipo que envuelve y de los que las grandes mayorías se apropian fácilmente, porque generan una demanda insaciable que busca esa reivindicación del yo en cuanto a la apariencia, a la competitividad con el otro o de la pertenencia a cierto grupo.

Como Flecha dice, la consigna es “que todas las personas se sientan diferentes para que todas sean homogéneas” (Flecha, 1990, pág. 50).

Con todo esto se llega a lo que el autor citado anteriormente define como “colonización sistemática del mundo de la vida”. (ctd en Vázquez Andrade, 2006, pág. 102)



1.2.1.4 El pensamiento Ético-Crítico Latinoamericano, desde la propuesta Freireana.

El pensamiento Ético-Crítico Latinoamericano de orientación freireana, nace desde la reflexión contextualizada de la situación del hombre latinoamericano, de la que da cuenta la historia, desde el Renacimiento, época de descubrimientos y encubrimientos, que conllevó a la conquista española o portuguesa.

Por tanto no es una propuesta puramente metodológica sino por el contrario ética-crítica amparada en el contexto real.

Así, la Racionalidad Instrumental irrumpe en el mundo y desde esa época responde a un modelo económico de producción que a su vez le respalda y legitima, despojándose de los que para Connill será su función principal: “La humanista”.

La dependencia latinoamericana que generó hacia otros países o hacia quienes auspician los modelos económicos que se asumieron, anuló en muchos casos, su capacidad de autodeterminación, expresión y decisión.

Por ello sus habitantes originarios, se sumergieron desde la exclusión, en una cultura del silencio, de la desesperanza y pérdida de fe, forjada y enraizada en el tiempo, que coartó la posibilidad de reflexión crítica sobre su realidad opresiva, en la que, el capitalismo en sus diferentes versiones, priorizó la producción, el mercado y la concentración del capital especulador, sobre el desarrollo humano y la vida del cosmos.

Sus instrumentos: globalización y mundialización, han servido a este sistema para alimentar el desarrollo de una vida, en la que día a día las grandes mayorías no satisfacen las necesidades básicas, generando sociedades de exclusión y muerte en toda Latinoamérica.

La Racionalidad Instrumental generó un aliado muy fuerte: el desarrollo de la tecnología al servicio de la razón, que aplicada a la comunicación, como se



UNIVERSIDAD DE CUENCA

expresó anteriormente, ha generado una sociedad imbuida por un flujo mediático que poco a poco controla su subjetividad, con miras a satisfacer deseos ligados a necesidades ficticias que el mundo ofrece desde el consumo, y desde el impulso al mercado orientado por la relación medio-fin.

Siguiendo esta lógica, la validez de una acción está en la utilidad o resultados que produce, por tanto no existe una consideración ética, lo que pone en peligro la vida de la humanidad y del planeta.

En este sentido, Hinkelammert es más sugerente cuando indica que la consecuencia más evidente de la irracionalidad que provoca la tecnología, se evidencia en la pérdida del sentido de la vida, en la desesperanza, en la falta de solidaridad y compromiso con el cambio de la vida.

Por lo tanto, lo que se cuestiona, es que en estos términos, el desarrollo, la ciencia y la técnica se han convertido en instrumentos al servicio de quienes tiene el poder para manipular la realidad y la naturaleza hasta correr el peligro de atentar en contra de ella.

La concepción de la racionalidad instrumental, se universaliza como ideología que plantea una visión sesgada de la realidad en la medida que refleja un solo lado de ella, por tanto descarta el otro lado que viene a ser lo particular.

Y está validada por la teoría de la Acción Racional (Weber, 1944, pág. 5) definida como “conducta humana que bien consiste en una acción interna o externa o que consiste en omitir o permitir, siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen en ella un sentido subjetivo. La acción social es una acción en donde el sentido mentado por un sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros orientándose por esta en su desarrollo” (ctd en Vazquez, 2006, pág. 168) fundamentada en la relación del circuito medio-fin cuyo criterio de validez será la eficiencia y este será el que conduzca todo, incluyendo los valores, de tal forma que cobra vital importancia, hasta llegar al hecho de transformarse en valor supremo junto con la competitividad.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Es en este contexto en donde nace el pensamiento ético y crítico latinoamericano como una propuesta diferente, que parte del reconocimiento de los seres humanos como sujetos y actores de una realidad comunitaria, en la que confluye la relación de los hombres entre sí, de los hombres con el mundo y la naturaleza, con miras a buscar la emancipación o la construcción de una nueva realidad o de un nuevo contexto, en el que prime el interés colectivo, así como de cuidado y respeto por la casa grande.

El pensamiento ético y crítico latinoamericano reafirma la consideración de que los seres humanos somos seres históricos, sociales, abiertos al cambio, por tanto comprometidos con la humanización del mundo.

Ello implica recuperar la esperanza activa, buscando la presencia de los hombres como sujetos creadores de un nuevo sentido del mundo, de una nueva dirección y transformación; hombres liberadores de situaciones de opresión, dolor y sufrimiento, que han sido justificadas como supuestamente “naturales”, precisamente porque se defendió la concepción de que los hombres y mujeres son por naturaleza acabados.

Contrariamente a esta concepción, el pensamiento ético y crítico latinoamericano reconoce la presencia de hombres y mujeres por naturaleza inconclusos e inacabados, que se complementan en ese encuentro dialógico con el otro y lo otro (naturaleza), por tanto interpela el sentido de la vida que defiende un orden vigente, así como su carácter homogenizante para apostar por la interculturalidad.

Con esta consideración queda claro como lo natural cobra vida en lo histórico por tanto se implican y de esta manera se puede entender la complejidad de lo humano que encarna lo material, lo histórico –natural y social.

Cuestiona también la Racionalidad Instrumental tecno científica y propone la posibilidad de canalizar el desarrollo de la razón, en términos de desarrollo de la ciencia y técnica hacia la construcción de la Racionalidad



Reproductiva, que defiende el Circuito Natural de la vida; por tanto posibilita la producción, reproducción y el desarrollo de la vida humana digna y la vida del planeta.

Hablar de la vida con dignidad, es hablar de la cobertura no solo de las necesidades humanas básicas: vida, salud, alimentación, vivienda, educación; sino tener la posibilidad de acceso a lo que forma parte de la riqueza humana como es la posibilidad de recreación, arte, filosofía, religión, otros idioma, etc. y que permite complementar el desarrollo humano.

Estas consideraciones dan cuenta de que la Racionalidad Reproductiva tiene un componente fundamental que es la Ética material (contenido), una Ética que parte de los contextos de exclusión, explotación, destrucción y muerte y que permite mi reconocimiento, el reconocimiento del otro y de lo otro (naturaleza).

Por lo expuesto, el pensamiento ético, y crítico latinoamericano no es neutro, toma partido por los excluidos, inmersos en un contexto de dolor, el mismo que es analizado a la luz del pensamiento filosófico- crítico dentro del que se enmarca la Teología de la Liberación; la visión de los Derechos Humanos desde la complejidad o contexto, el pensamiento pedagógico de orientación humanista, del pensamiento de la diversidad e interculturalidad así como la educación popular, la educación de género, etc.

1.2.2 Elementos del proceso de concientización y personalización

Estadio 1: Toma de conciencia

Cuyo punto de partida es la situación límite, que puede entenderse como la situación extrema, situación negativa, en la que se encuentra inmerso el sujeto histórico.

El reconocimiento de esta situación es vital y permite la reflexión, el cuestionamiento y el punto de partida para el proceso de liberación.



Este estadio comprende tres momentos:

- a) Conciencia Ingenua o Intransitiva: es precisamente el paso de esa conciencia que no logra expresarse, que está adormitada por la acción de un poder hegemónico, hacia una conciencia crítica, una conciencia histórica que reconoce la realidad y busca cambiarla.
- b) Miedo a la Libertad: la toma de conciencia de una realidad susceptible de modificarse, implica un cambio de actitud, así como renuncias a una forma de enfrentar la vida, implica pasar de ser objetos a sujetos, y ello genera miedo.
- c) Participación del Educador Crítico: La posibilidad de reflexionar sobre la realidad opresiva, no es un proceso natural, necesita del impulso, del apoyo del educador, pero este no puede ejercer su rol si adopta una posición de sabio, si no, si se inserta en la realidad, por ello no se puede separar el acto de enseñar, del acto de aprender.

El educador debe primero aprender, sumergirse en la realidad del educando y luego intervenir, solo en este momento se puede hablar de una educación contextualizada.

Por lo expuesto, el educador bajo esta visión, adopta una postura ética basada en el reconocimiento del contexto.

Estadio 2. Transformativo-Comunitario

El segundo estadio comprende:

- A) La Conciencia Ético-Crítica: En este momento, el oprimido busca la explicación de las causas de la situación de opresión. Es imprescindible el desarrollo en el educando de ciertas habilidades que permitan la discusión sobre su problemática, así como la conciencia de que la realidad no es inamovible, es decir, es muy importante que el educador reconozca que la realidad responde a una estructura histórica creada por el hombre por tanto no es definitiva y puede ser



UNIVERSIDAD DE CUENCA

modifica a través de una acción responsable que busque por sobre todo la consecución de una vida digna.

- B) El sujeto histórico de la transformación: Freire plantea reiterativamente que el sujeto histórico de transformación es el oprimido, quien toma conciencia de su situación, y se convierte en el origen de la transformación de su realidad, por ello se compromete con su liberación bajo la conciencia de que no es un sujeto individual sino colectivo o social.

Por tanto la nueva vida que construye es en comunidad, por ello reivindica el poder del diálogo intercultural, a favor de la liberación.

La Propuesta Freireana resalta la necesidad de vincular constantemente la teoría con la práctica social, Piedad Vásquez nos indica que se trata de una pedagogía con sensibilidad histórica-ético-crítica, que busca no solo mirar el presente sino el futuro como una utopía entendida como el inédito viable que aún no se da pero que es factible, por tanto es un inédito histórico.

- C) Intersubjetividad Comunitaria: como vimos anteriormente Freire plantea la situación límite como punto de partida, y propone como método el diálogo, pero enmarcado precisamente en el contexto. La acción discursiva, reflexiva y crítica que se da en la comunidad es la que genera la transformación de la realidad. Bajo esta perspectiva, el cambio no puede darse de forma individual porque no se sostendría, el cambio debe afirmarse en la comunidad, pues como dice Freire “se hace sujeto haciendo comunidad” (Freire, 1998, pág. 349)
- D) Denuncia Y anuncio: La denuncia es precisamente el momento en el que se presenta la realidad como es, enmarcándole como una estructura con posibilidad de modificación. La utopía en cambio es la visión esperanzadora sobre esa realidad que alienta precisamente la posibilidad de cambio, es entonces el inédito viable, o inédito



UNIVERSIDAD DE CUENCA

histórico, que surge como consecuencia de la reflexión dialógica comunitaria de los oprimidos con conciencia crítica, en colaboración dialéctica con los educadores y otros actores.

La utopía tiene su mirada en el futuro, pero no como un tiempo inalcanzable sino por el contrario como un futuro en construcción, un futuro posible en la medida del compromiso de los actores.

- E) Utopía en el marco de la educación Liberadora: Para Freire la educación se plantea como un proceso de intervención transformador de la realidad; y reconoce que es el terreno en donde el poder y la política se expresan, de allí la necesidad de una educación liberadora que combine el desarrollo del lenguaje crítico debidamente argumentado, profundamente reflexivo, cuestionador de la realidad de los sujetos, y que proponga un buen vivir.

Esta propuesta requiere de educadores apasionados, empoderados de su rol, que sean capaces de canalizar toda su acción educativa en beneficio del bienestar de la comunidad. Al respecto Giroux afirma que Freire ha producido un discurso que no solo dota de significado y coherencia teórica a su obra, sino que, además, proporciona base necesaria para una teoría más comprensiva y crítica de la lucha pedagógica. (Giroux, 1997, pág. 16)

- F) Praxis de liberación: para Freire, la praxis de liberación es un acto constante y se da dentro del proceso pedagógico porque a través del mismo se busca la liberación del ser humano, por tanto supera el plano cognitivo porque su misión no es únicamente ésta, sino la generación de una conciencia ético-crítica en los sujetos de liberación.

Para Freire el contexto teórico debe estar unido dialécticamente con el contexto concreto, y alerta sobre la naturaleza provisoria de la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

teoría, así como la posibilidad que se tiene para a través de ésta, interpretar críticamente la realidad.

Por tanto nos plantea que la teoría debe complementarse con formas discursiva que reflejen la realidad.

Por ello Freire convoca a los profesores y estudiantes a ser “alfabetos políticos” (Revellato, 1999, pág. 24) que pueden dar cuenta solventemente de la situación de vida, abiertos al aprendizaje continuo precisamente porque asume una posición de inacabamiento, de alejamiento de las certezas y de constante mejora.

1.3 Derecho a la Educación

1.3.1 Los derechos Humanos desde la visión del contexto

Hablar de Derechos Humanos desde la visión del contexto, necesariamente implica volver la mirada a la realidad histórica y reconocer el proceso de exclusión que golpea a la gran mayoría de habitantes de nuestra América Latina.

Entonces el concepto de Derechos Humanos adquiere un nuevo sentido, pues supera las declaratorias y postulados que forman parte del marco legal de muchos países, para adquirir mayor significado, en la medida que da respuesta concreta a la situación del contexto.

No con esto, pretendemos indicar que lo formal, lo jurídico no sirve, sino que la realidad injusta y excluyente amerita una intervención que va más allá de este marco y es enfrentar el contexto para transformarlo, es decir, encarnar los postulados en el contexto, con miras a procurar condiciones que permitan el desarrollo de una vida en términos de dignidad.

Al respecto, Joaquín Herrera, afirma que los “derechos humanos son algo más que declaraciones y pactos, ellos son el conjunto de procesos que abren y consolidan espacios de lucha por la dignidad humana” (Herrera, 2000, pág. IV)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

El mismo autor plantea, que el criterio de valor que permitirá juzgar los derechos humanos debe ser el de la riqueza humana, y nos indica que “ este criterio se despliega del siguiente modo a) el desarrollo de capacidades y b) la apropiación de las condiciones que permitan su plena satisfacción...o la necesidad de que los seres humanos desarrollen y se apropien de los que les corresponde en su camino hacia la dignidad de sus vidas... utilizar el criterio de riqueza humana nos permite establecer la bases de discusión y de diálogo de culturas” (Herrera, 2000, págs. 264-265).

Para Piedad Vásquez con este criterio si bien no se pueden jerarquizar los Derechos Humanos si se puede priorizar en orden a su satisfacción. En este ordenamiento, prevalece el derecho fundamental, que en varias ocasiones se le reconoce como derecho natural, y su resolución está vinculada al acceso a bienes materiales.

La posibilidad de acceso a éstos, guarda relación directa con la distribución de ingresos, y con el desarrollo de modos de vida que pueden ser justos o terriblemente excluyentes.

Desde esta consideración, se ratifica la necesidad de vincular la satisfacción de los derechos humanos al desarrollo de la vida pero en términos de dignidad.

1.3.2 Historización de los Derechos Humanos

La Historización de los Derechos Humanos se entiende enmarcándola en el contexto histórico y social que posibilita o no su resolución.

Para Ellacuría el contexto está determinado por la presencia de una realidad opresora.

Y la historización consiste en la “verificación práctica de la verdad-falsedad, justicia-injusticia; ajuste-desajuste que se da del derecho proclamado” (Ellacuría, 1990, pág. 590). Por ello se la conoce como visión compleja de los Derechos Humanos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Para este mismo autor “El ser humano no es una realidad unívoca y abstracta que se repite multiplicada mente en los hombres concretos, sino en lo que toca a los problemas del derecho, es una realidad escindida entre el que lo disfruta y el que lo padece, en este campo, es una realidad dialéctica entre el fuerte y el débil, entre el señor y el esclavo, entre el opresor y el oprimido” (Ellacuría, 1990, pág. 590).

Lamentablemente, el planteamiento en derecho desconoce esta realidad dividida, contradictoria, por ello habla del derecho universal cuya aplicabilidad es utópica porque siendo lo ideal, no repara la presencia de una realidad negativa de opresión.

Lo expuesto, no busca desmerecer el proceso histórico vivido; que culminó con la Declaratoria Universal de los Derechos Humanos, porque tras de éste, también hay una historia de privaciones, sin embargo al universalizarlo se deja de lado la posibilidad de mirar lo particular, la situación negativa, que fue precisamente, lo que le dio sentido a la misma declaratoria.

Con esta referencia, lo que pretende la historización de los Derechos Humanos es enfrentar la posibilidad de una historización dialéctica, que parte del reconocimiento de una situación negativa, pero no se queda en ella, sino avanza positivamente buscando una mejora continua, en el marco de la justicia, para lograr la realidad deseable, posible, consiente que el proceso es profundamente dinámico.

En este sentido, Ellacuría habla de que la situación negativa, debe ser vista desde dos polos “desde la realidad negada, que no puede llegar a ser aquello que podría y debería ser, porque se lo impiden, y desde la realidad negadora, cualquiera que ésta sea” (Ellacuría, 1990, pág. 592).

Por lo expuesto no se puede hablar de Historización de los Derechos Humanos sin concientización, la misma que a criterio de Freire tiene dos momentos. Denuncia que es el resultado de la toma de conciencia y análisis



UNIVERSIDAD DE CUENCA

de la situación límite y el Anuncio, que es proceso de intervención en la búsqueda del inédito viable, de la utopía.

Piedad Vásquez manifiesta: “denuncia sin la utopía es ciega, y la utopía sin la denuncia es inoperante” (Vázquez Andrade, 2006, pág. 283).

Denuncia y Utopía permite la aplicación de la historización de Derechos Humanos cuando las necesidades humanas básicas están amenazadas, son éstas precisamente de fácil vulneración, por ello se elevan a la condición de derechos.

La historización obliga a la jerarquización de los derechos humanos, con el objetivo de garantizar la realización de aquellos derechos “que son los más necesarios y urgentes para constituirse como las condiciones reales para que los valores superiores puedan tener efectividad real y universal” (Vázquez Andrade, 2006, pág. 286).

Estos valores superiores se transforman en bien común en un mundo dividido, que según Ellacuría, se rige bajo el principio de “prioridad de lo común y de lo humano sobre lo particular” (Ellacuría, 1990, págs. 595-596).

En este sentido Hinkelammert plantea que “El bien común no es un postulado ideal “ni un conjunto de normas fijas y preestablecidas “y Dierckxsens complementa afirmando que es “una racionalidad económica en función de la ciudadanía y con participación democrática de la misma” (Dierckxsens, 1998, pág. 30).

Finalmente se acoge el pensamiento de Ellacuría cuando afirma que la historización de los Derechos Humanos implica “darle carne histórico social a los conceptos” (Senet de Frutos, 1998, pág. 51).

1.3.3 Los Derechos Humanos y Educación: El sujeto de Derechos

Desde una perspectiva emancipadora el Sujeto es visto como el ser humano, como el ser corporal, como ser comunitario, inacabado que



UNIVERSIDAD DE CUENCA

necesita del otro para complementarse y que busca ejercer el derecho a vivir con dignidad.

El compromiso que tenemos como profesores “Intelectuales Transformativos” (Giroux, 1997, pág. 20) es el desarrollo de una propuesta educativa ético- crítica, dirigida al sujeto, a quien le reconocemos como sujeto histórico, con quien debemos trabajar y buscar el desarrollo de las dotes, que posee o adquiere y que permite su transformación, en la posibilidad de poder hacer lo que antes no podía, porque se apropia de ello; y esta es la diferencia.

Una propuesta educativa en Derechos Humanos debe desarrollar en el sujeto la capacidad crítica que necesita para poder mirar su realidad, comprender las causas y los condicionamientos que la han permitido y a través del desarrollo y apropiación de sus dotes, intervenir.

Su objetivo es incidir en el cambio de las estructuras sociales que posibilitan una sociedad injusta e impiden la consecución del derecho a la vida en términos de dignidad.

Vivir en dignidad es asumir el reto de existir, esto es alimentarse, vestirse, tener un techo, salud y educación, pero no en soledad sino en comunidad, por tanto la vida digna está ligada a la resolución de los derechos de individuales y colectivos.

Por ello Hinkelammert, nos invita a reflexionar indicándonos que “ lo primero, lo esencial, en la vida del ser humano, no es la filosofía, no es la ciencia, no es el alma, no es la sabiduría, no es la felicidad, no es el placer, no es la reflexión sobre Dios; es la vida misma... Presupone por tanto la posibilidad de la vida, en cuanto vida material, concreta, corpórea... y esta presupone el acceso a los medios para poder vivir” (Hinkelammert, Franz, Mora, Henry, 2005, pág. 22)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Por ello es que los autores citados resaltan la importancia de volver la mirada a la realidad concreta, es allí cuando la educación adquiere una dimensión ética, para Sennet de Frutos, ésta se resume en hacerse cargo, cargar y encargarse de la realidad, ligada siempre a la condición inacabamiento del ser humano, supuesto que es compartido por Freire.

Por otra parte los autores estudiados reconocen la influencia que ejerce la cultura sobre la realidad, bajo la consideración, de que ésta es el resultado de una construcción social, de ahí la importancia de influir sobre ella, desde la implementación de nuevos procesos de aprendizaje con miras a generar comportamientos éticos, que tengan como eje la vida humana.

Para ello es necesario potenciar en la acción educativa, la memoria histórica, con miras a formar una conciencia ético-crítica-política en el educando, y la posibilidad de construir la historia con otra mirada.

Un ejemplo de la posibilidad de ejecución de estos postulados en la realidad, puede ser el ejecutado por Paulo Freire en el Brasil, a través del proceso de alfabetización, en donde el fin no fue únicamente el acceso a la lectura, sino aprendizaje dando sentido al proceso mismo, a través de la vinculación del método con la realidad. Es conocido que el resultado superó el cumplimiento del programa de alfabetización llegando a leer críticamente la realidad; para actuar sobre ella.

En este sentido, Martín Baró, destaca tres aspectos: "A) El ser humano se transforma al ir cambiando la realidad, se trata de un proceso activo, que pedagógicamente no puede darse a través de la imposición sino del diálogo. B) mediante la decodificación de su mundo, la persona capta los mecanismos que le oprimen y deshumanizan, con lo que se derrumba la conciencia que mitifica esa situación como natural y se le abre el horizonte a nuevas posibilidades de acción. C) el nuevo saber de la persona sobre su realidad circundante le lleva a un nuevo saber si mismo y sobre su identidad social. La persona empieza a descubrirse en su relación con la naturaleza,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

en su acción transformadora de las cosas, en su papel activo en relación con los demás” (Baró M. , 1998, pág. 170).

Una propuesta educativa que acoja esta visión no es fácil de ejecutarla, porque implica romper con diversas prácticas educativas que están interiorizadas porque son parte de la historia personal, e involucra mayor compromiso y esfuerzo, para cumplir con los objetivos explicados, como parte del compromiso con una educación liberadora.

1.4. Fundamentos de la educación inicial

Como ya se indicó, el impulso a educación inicial cobró mayor fuerza desde los años 98, su preocupación se evidencia en la promulgación de reformas educativas que se impulsan en muchos países de nuestra América; nuestro país no escapa de esta novedad, pues el Referente Curricular para la educación inicial fue expedido en el 2002.

Este instrumento, parte del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos-personas, visión que implica, volver la mirada al ser humano como sujeto de Derechos y trabajar para que en la realidad, en la cotidianidad, puedan ser titulares de derechos.

En respuesta a este marco, la Constitución de la República del 2008, en el Art. 26 plantea que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado, y responsabiliza al Ministerio de Inclusión Económica y Social y al Ministerio de Educación el cumplimiento de este postulado.

En el ámbito de educación Inicial, el Ministerio de Educación amplía la competencia de trabajo hacia los niños de 3 a 5 años, con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el 2010, y las políticas que sobre educación inicial se ejecuten parten del reconocimiento de la importancia de impulsar este nivel.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En el afán de ratificar lo expuesto, a continuación se cita breves fundamentos y aportes realizados por investigaciones interdisciplinarias que validan el trabajo en educación inicial.

A) Fundamento Histórico-Situacional

Basados sobretodo en la consideración histórico-política, equitativa y ética de que al invertir responsablemente en los niños, a través de educación inicial, estamos invirtiendo en el futuro, pues a través de varias investigaciones se demuestran que si los niños, a temprana edad, reciben un proceso de estimulación responsable, el proceso de aprendizaje posterior evidenciará mejores resultados. Por tanto a mayor educación, mayor probabilidad de desarrollo de un país y mayor probabilidad de superar problemas sociales que de una realidad contraria devienen.

Por otra parte también se sostiene que la educación inicial brinda la posibilidad a los niños de ser actores de su época, de asumir e intervenir directamente en la realidad que les ofrece su entorno, para en base a ella ir construyendo su identidad.

Esta visión da paso al reconocimiento de diversidades y de la búsqueda constante de mecanismos que permitan superar inequidades.

B) Fundamento Filosófico

Parte del reconocimiento del niño, como sujeto –persona inacabado, en permanente construcción individual y comunitaria.

Este sujeto persona, se caracteriza por su singularidad, capacidad relacional, innovación, libertad y creatividad, características que al ser potenciadas, impactarán en la construcción de un modelo de ser humano, por ello, la educación inicial asume la delicada tarea de contribuir en la construcción de una sociedad a partir del ser humano que forma.

En este mismo sentido, Humberto Echeverría, nos invita a reflexionar en la posibilidad de transformación del sujeto persona desde la educación.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Y alerta que el aprendizaje evidenciado en crecimiento personal, dominio cognitivo dota al niño, al hombre, de poder, porque afianza la capacidad de acción y por consiguiente amplía el espectro de posibilidades de intervención en el mundo o en su realidad.

La preocupación que surge está asociada al modelo de ser humano y de sociedad que se busca formar desde educación puesto que este modelo determinará la intervención del hombre en la sociedad.

La fundamentación filosófica enlaza a la consideración anterior, la importancia del dominio del lenguaje, como capacidad de expresión crítica y como medio de construcción social. Echeverría afirma “que el lenguaje es la clave para comprender los fenómenos humanos” (Echeverría, 1994, pág. 32).

Es precisamente por ello, que se plantea la necesidad de alertar a educación sobre el verdadero trabajo que debe hacer para desarrollar esta capacidad con una visión crítica.

Al respecto pensamos que el reto es muy grande pues trabajar con los niños en educación inicial y potenciar el uso del lenguaje desde una visión crítica es trabajar para superar la cultura del silencio, que está ligada en este caso particular a la visión del niño como objeto de aprendizaje.

Por todo lo expuesto, María Victoria Peralta, plantea que trabajar bajo la consideración del niño como sujeto-persona, “en camino de perfeccionamiento humano a través del ser, del saber y del hacer constituye un eje fundamental en la construcción de un currículo que potencie el rol activo constructor del niño o la niña de sus propios aprendizajes y un mayor dominio dentro de la cotidianeidad del conocimiento generativo incorporando un marco valórico que de sentido a la vida y a la relación entre personas” (Peralta, 2002, pág. 58).



C) Fundamento Socio-Antropológico-Cultural

Una fundamentación que no tome en cuenta el ámbito socio-cultural carece de sentido, de ahí que es imprescindible la reflexión que se hace de la temática con esta perspectiva, y para ello nos apropiamos de la siguiente definición de cultura “como el conjunto relacionado y acumulativo de creaciones ideacionales y materiales que han sido producidas por una comunidad en respuesta a un sistema de necesidades , que al ser seleccionadas a través de una práctica histórica se constituyen como patrimonio social significativo para su funcionamiento y evolución, por lo cual son transmitidas, empleadas y modificadas en una perspectiva dinámica” (Peralta, 2007, pág. 60)

Lo expuesto permite considerar que el ser humano es productor de cultura, y que ésta no está acabada sino que puede reconstruirse constantemente dado su carácter dinámico, por tanto su validez está en relación de quienes la produjeron y la misma no puede ni debe ser vista como única ni perfecta.

Sin embargo en el ejercicio educativo y concretamente en la ejecución del currículo, es necesario reconocer la necesidad de lograr una pertinencia cultural, lo que implica el reconocimiento de diferentes ámbitos culturales que van desde los más cercanos a los más distantes; para en función de su vinculación generar sentimientos de pertenencia e identidad así como de reconocimiento local, por parte de los educandos.

Esto no quiere decir que debamos encerrarnos únicamente en lo local, sino que a partir del afianzamiento de lo local, lograr el reconocimiento de los culturas nacionales, así como de lo latinoamericano y global, sin perder de vista la posibilidad de que este proceso de acercamiento cultural se realice a la luz de una mirada crítica cuya reflexión no deje de lado la posibilidad de la historización, del análisis de la complejidad del contexto.

Para ello es necesario que los educadores tengan las competencias apropiadas para enfrentar este desafío de propiciar el escenario en el cual



UNIVERSIDAD DE CUENCA

los niños y niñas adquieran un rol protagónico y en el marco de la convivencia solidaria, cimiento de la formación ciudadana.

D) Fundamentos desde el ámbito de la Ecología

Si partimos de la consideración de que todo ser humano es un ser inacabado que se complementa en el encuentro con el “otro” y con la naturaleza, esta fundamento adquiere mayor importancia, porque lo que se busca con el impulso a la educación inicial es precisamente, favorecer el respeto y la conservación del ambiente con miras a mejorar la calidad de vida.

Así como también, la posibilidad de generar una conciencia planetaria, como lo plantea Boff, que parte precisamente del reconocimiento de la Casa Grande, y de la reflexión crítica sobre lo que está pasando en ella, como consecuencia de la acción desmedida del hombre.

Los niños y niñas deben ser los primeros re constructores de nuestro ambiente, y es en edades tempranas en donde se generan los hábitos que permitan precisamente cumplir con esta meta.

E) Fundamentos desde el campo de las neurociencias.

El aprovechar las condiciones cerebrales de los niños en edades iniciales, es uno de los objetivos de la Educación Inicial.

Ello basado precisamente en la comprobación científica de la plasticidad del cerebro en las edades iniciales, y de la inmensa posibilidad de aprendizaje no solo desde su nacimiento sin inclusive desde la concepción.

María Victoria Peralta, en sus aportes afirma que las investigaciones realizadas dan cuenta de que “todo lo que se haga en función de facilitar la configuración de una red neuronal más interconectada, estable y activa en los primeros años de vida es esencial.... Ello porque se ha podido establecer que a los dos años, tres/cuartas partes de ella está ya formada por lo que va a tener una gran incidencia en todos los comportamientos y aprendizajes



UNIVERSIDAD DE CUENCA

que realice el niño o la niña en esta etapa y en aquellos que se deriven a futuro, los cuales dependerán de las posibilidades que genere esta red neuronal” (Peralta, 2002, pág. 69).

De allí la importancia de aprovechar las posibilidades que ofrece el cerebro en los primeros años de vida.

Así también los científicos hablan que un ser humano al nacer posee entre 30 y 100 millones de neuronas, por tanto la posibilidad de sinapsis o conexiones cerebrales es inmensa, dando lugar a las estructuras que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje, pero para que éstas se den, es necesario un estímulo externo, por ello se ha demostrado que los ambientes estimulantes coadyuvan el desarrollo de las sinapsis, no así ambientes complejos, caracterizados por pobreza y estrés.

Cada experiencia sensorial repetitiva, activa las neuronas y posibilita la sinapsis, formando mapas neuronales con verdaderas redes de interconexión, superando de esta manera los determinismos genéticos de otros tiempos.

La neurobióloga Carla Shatz, indica que las conexiones cerebrales que se realizan después del nacimiento pasan por una etapa que la denomina de poda, llegando a constituirse las conexiones definitivas a los 10 años, y en este sentido Peter Huttenlocher, neurólogo Pediátrico de la Universidad de Chicago, agrega que si bien las interconexiones cerebrales continúan durante toda la vida, alcanzan su más alta densidad a los dos años, y después de los 10 años las sinapsis más débiles se eliminan; afirman también que los genes estimulan el crecimiento de las sinapsis.

Las investigaciones también dan cuenta, que los procesos de estimulación externa y el afecto influyen en el desarrollo del cerebro por tanto como lo plantea Peralta, “la privación del afecto, reduce la actividad en zonas cerebrales donde se ubica el centro de la alegría y emociones festivas” (Peralta, 2002, pág. 72).



Estos mismos estudios plantean que el desarrollo del lenguaje debe potenciarse en los niños, sabiendo que las competencias pre lingüísticas se desarrollan antes del primer año: percepción de sonidos del habla, el desarrollo fonológico, gesticular, conversación, en base a ello existen estudios que demuestran la posibilidad de activar el desarrollo del lenguaje desde edades tempranas aprovechando precisamente el desarrollo del cerebro en estas edades.

Las consideraciones antes descritas son vitales al momento de generar un proceso educativo oportuno y pertinente y precisamente es uno de los argumentos que sustentan la necesidad del trabajo urgente en educación inicial que parta de la apropiación de la educación inicial como un derecho irrenunciable.

1.5. Paradigmas esenciales que fundamentan la Educación Inicial.

María Victoria Peralta, plantea algunos paradigmas que fundamentan la Educación Inicial, por su importancia consideramos muy importante acogerlos y plantearlos como parte de este esfuerzo.

A) La necesidad que tienen los niños y niñas de un aprendizaje oportuno y pertinente con miras a aprovechar los años iniciales del desarrollo.

La explicación a lo expuesto la podemos dar compartiendo la siguiente expresión que da cuenta precisamente del reconocimiento de la importancia de la Educación Inicial como una posibilidad para el desarrollo de los niños, aprovechando las condiciones presentes en el ser humano a temprana edad y la posibilidad de afianzar las bases para el desarrollo futuro.

“Así como un árbol frutal puede desarrollarse por sí mismo, pero silvestre y dando frutos silvestres también; es necesario que si ha de dar frutos agradables o dulces sea plantado, regado y podado por un experto agricultor. De igual modo el hombre se desarrolla por sí mismo en su figura humana; pero no puede llegar a ser animal racional, sabio, honesto y



piadoso sin la previa plantación de los injertos de sabiduría, honestidad y piedad. Ahora hay que demostrar que esta plantación debe efectuarse cuando las plantas son nuevas” (Comenio J. A., 1982, pág. 18)

B) La concepción del niño como sujeto con características propias.

Este paradigma motivó el trabajo de los primeros educadores de párvulos, y será corroborado posteriormente por las ciencias, detrás de éste se encierra la importancia misma de la Educación Inicial, y el impulso que se la debe dar como un aprendizaje oportuno y pertinente.

Lo expuesto puede ser visibilizado con la siguiente cita: “El entendimiento y la capacidad se manifiestan de modo muy desigual, con velocidad en unos y tardíamente en otros. Algunos a los dos años son notablemente locuaces y despiertos para todo; otros a los cinco, apenas pueden compararse a los anteriores” (Comenio J. A., 1982, pág. 113).

“Hay pues necesidad de que el hombre sea, desde su más tierna edad, excitado, estimulado a manifestar su actividad por las obras: su mismo carácter lo exige”. (Froebel F. , 1999, pág. 12)

C) La importancia de considerar a la Educación Inicial como un proceso de formación integral que favorezca la autonomía.

Los planteamientos que se citan a continuación, ratifican la visión del niño como un ser integral, y sienta las bases para un trabajo diferente potenciando las habilidades innatas de los niños, activando las potencialidades, así como impulsando competencias, habilidades y destrezas que permitan el desarrollo óptimo de los niños y niñas

Se parte del pensamiento de Pestalozzi “Según mis ideas la educación no debe ocuparse exclusivamente de proporcionar conocimientos con el auxilio de la memoria, como comúnmente se hace, sino de ejercer y desarrollar al mismo tiempo las disposiciones y los talentos para que los niños se vuelvan



capaces de abarcar con éxito, en el futuro, todas la ciencias que pudiesen interesarles o que llegasen a serlos necesarias” (Pestalozzi J. E., 1813)

Y se complementa con Froebel con el llamado que hace a entender que un niño logra autonomía cuando ha podido afianzar su desarrollo: “Si tuviesen los padres en cuenta que el completo desarrollo de grado sucesivo se halla basado sobre el completo desarrollo de cada uno de los grados precedentes “ (Froebel F. , 1826, pág. 23)

D) La educación Inicial como apoyo y complemento profesional de la educación familiar.

Las citas que van a ser expuestas a continuación, reflejan de alguna manera el reconocimiento del ser humano como un ser con necesidades, que depende de los otros para poder sobrevivir, en este sentido el entorno más importante es el núcleo familiar, pero también demanda la presencia de un especialista que pueda complementar el desarrollo de los niños.

Comenio expresa lo siguiente “Vamos a ver ahora a quien incumben los cuidados. Corresponden naturalmente a los padres; los cuales, ya que fueron autores de la vida natural, deben también serlo de la vida racional, honesta y santa.... Pero como son raros, siendo tan múltiples los hombres como los asuntos humanos aquellos que o sepan o puedan, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, que a tiempo con avisado propósito se estableció que persona escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo a los hijos de otras muchas. Y esos formadores de la juventud se llamaron Perceptores, Maestros, Profesores” (Comenio J. A., 1982, pág. 20).

Pestalozzi, en obras como Cristóbal y Elsa, resalta el rol que juega la familia, y el hogar como lugar sagrado en el proceso de aprendizaje, complementa cuando dice: el hogar doméstico es un lugar sagrado. Este autor resalta en sus obras la posibilidad de aprender en un ambiente armónico, que permita



el reconocimiento entre sus miembros, por ello es que sorprende cuando se expresa del hogar como el lugar en el que reina el amor; pero también reclama de éste un ambiente sereno y tranquilo para que en él se desarrolle el aprendizaje natural como parte del ejercicio de las tareas cotidianas a través de las cuales, el autor nos dice que la mente se instruye.

Finalmente en este mismo sentido Froebel plantea la toma de conciencia de la importancia del rol de educadoras, la misión delicada e importante que tienen, y lo expresa nominándolas como mujeres cuidadoras de la infancia.

E) La educación para los niños y niñas de sectores vulnerables debe ser de mejor calidad en función de la equidad.

Este paradigma se basa en el reconocimiento de la situación de exclusión que atenta al ejercicio de derechos de amplios sectores poblacionales como el resultado de la aplicación de políticas públicas que no dieron respuesta a situaciones sociales concretas.

Una muestra de ello es la constatación del desorden e irresponsabilidad en la administración del sistema educativo el mismo que operó en territorio sin directrices claras, ni enlace a objetivos nacionales, sino en función de intereses particulares.

Esta aseveración es fácil de comprobarla si revisamos en territorio el número de instituciones educativas creadas sin planificación; escuelas unidocentes, bidocentes o pluridocentes que difícilmente recibirán mayor inyección de recursos por tanto el servicio no es el óptimo y desde su accionar se acrecientan las brechas que diferencian a la sociedad. (MINEDUC Z. 6., 2015)

Otro ejemplo de lo expuesto, es la apertura indiscriminada de centros de desarrollo infantil particulares sin resoluciones legales de creación, muchos de estos centros no guardan las condiciones mínimas para garantizar el desarrollo de los niños.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La investigación realizada en cuatro circuitos del Distrito Sur demuestra que de 450 centros de desarrollo infantil privados solo 128 poseen la documentación en regla. (MINEDUC Z. 6., 2015)

Por otra parte se debe reconocer que en el ámbito de educación inicial hay una presencia mínima del servicio como oferta desde el Estado.

La evaluación realizada por el MIES del servicio ofertado da cuenta de la necesidad de mejorar urgentemente el servicio a través de incorporación de profesionales en la rama de cuidado, estimulación y desarrollo infantil con miras a generar procesos educativos organizados, en nuevos ambientes creados para este efecto y dotados de mobiliario y material didáctico que posibilite el proceso didáctico.

El reto que se tiene en la actualidad es lograr que el Estado supere la problemática expuesta al poner en ejercicio el nuevo modelo de gestión, que busca bajar el servicio a territorio, y el impulso a educación inicial de calidad con el objetivo de disminuir y erradicar inequidades.

Al respecto Montessori invita a reflexionar: “El niño pobre, poco distinguido en sus modales, no se capta las simpatías que el maestro concede fácilmente a la gracia cortés de los niños felices; menos inteligente y privado de toda ayuda de parte de los padres quizá analfabetos, carece de esos estímulos que la alabanza y grandes promesas prodigan a los niños fuertes que no tendrán que ser alentados. Así los oprimidos de la sociedad son también los oprimidos de la escuela. Y a esto lo llamamos justicia, decimos que se castiga el demérito y que se premia el mérito, sin parar mientes en que de esa manera somos cortesanos de la naturaleza y de los errores sociales y no administradores de justicia en la educación”. (Montessori M. , 1907, pág. 34).



1.6 Modelos históricos a través de los cuales operó la Educación Inicial.

Para finalizar este capítulo es necesario recordar que el desarrollo de la educación inicial se lo ha hecho a través de varias modalidades, unas llamadas convencionales y las otras no convencionales.

Al respecto es necesario indicar que estas modalidades no son de creación reciente, pues la historia da cuenta que desde los aportes de Comenio se planteó la idea de la escuela materna, que exigía el compromiso de los padres en la tarea educativa y se apoya esta propuesta con producciones literarias que buscan orientar a los padres.

Posteriormente Pestalozzi, también aportará a este fin con nuevas producciones, pero el limitante que encontraba, es que esta iniciativa no era asumida por todos los hogares, por tanto había una cantidad significativa de niños que se quedaban al margen, es por ello que se crea una nueva modalidad presencial-integral de atención a los niños.

En 1800 el mismo Pestalozzi desarrolla esta propuesta con éxito, y recibe la visita de Froebel quien impresionado por el trabajo que encontró, decide retroalimentarlo y crear una propuesta presencial diferente que poco a poco va perfeccionando hasta llegar a producir el material didáctico que necesitaba para garantizar el éxito del proceso.

Los materiales creados permitían orientar el trabajo de los adultos con los niños y niñas

Por tanto crea una segunda modalidad que bien puede considerarse como a distancia, con el apoyo de materiales educativos concretos.

Froebel, apasionado por el trabajo que ejecutó, continuó en la búsqueda de nuevas alternativas para la educación y creó otra modalidad presencial apoyada con los materiales concretos creados para el efecto.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Así en 1840 nacen los KINDERGARTEN que es otra de las modalidades de atención creadas que buscó por sobretodo un trabajo más sistemático, con los niños.

Como vemos ya en siglos anteriores existió la preocupación de crear diversas modalidades de atención para los niños, y para su desarrollo la preocupación también giró en torno a la consideración que se debe dar a todos los factores que intervienen en la educación: el ambiente, los materiales, el factor humano, los mismos que deben considerarse como parte de un todo.

Es sin duda los aportes de estos autores los que fundamentaron el trabajo desarrollado en el ámbito de educación inicial en nuestro país y sirvieron de base para las reflexiones y argumentaciones que posibilitaron la creación de modalidades formales y convencionales de trabajo.

Lo sorprendente es comprobar como aportes realizados en el siglo pasado y más, siguen en vigencia y cobran fuerza cuando comprobamos que sus argumentos se han consolidado con los aportes científicos y descubrimientos que plantean a viva voz la necesidad urgente de mirar a los niños de 0 a 6 años como el potencial humano que tiene una sociedad, y la esperanza de días mejores se fortalece en la posibilidad que brinda el aprendizaje oportuno y pertinente en educación inicial.



CAPITULO 2

2.1 Paradigmas que aportan a la construcción de la metodología Ambientes de Aprendizaje

2.1.1 Las experiencias de aprendizaje del niño deben ser concretas, significativas, vivenciales, graduadas y acordes a su etapa de desarrollo.

Es interesante comprobar como desde hace mucho tiempo, las personas que trabajaron con los niños evidenciaron la importancia de respetar su desarrollo al momento de pensar en la metodología que debían utilizar, y llamaron la atención en las producciones teóricas que generaron, a procurar que ésta responda a las características propias del niño, así como la utilización de objetos concretos y significativos cercanos a su realidad; además sugirieron que todo el material de trabajo debe estar al alcance de los niños y de su manipulación directa.

Las siguientes citas, corroborarán lo expuesto: “este es el verdadero método para educar con éxito; que en primer lugar se presenten las cosas mismas a los sentidos externos a los que inmediatamente afecta; entonces excitados los sentidos interiores, aprenden a expresar y representar las imágenes impresas por aquella sensación interior” (Comenio J. A., 1998, pág. 110)

“Todo cuando se ha de aprender debe escalonarse conforma a los grados de la edad de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir” (Comenio J. A., pág. 44). Comenio también resalta en su obra que para aprender con mayor facilidad deben utilizarse los sentidos.

“El niño, el joven sobre todo, debe esforzarse en ser para cada uno de los grados de su desarrollo, lo que cada grado exige que él sea...Solo satisfaciendo completamente las exigencias de un grado anterior de desarrollo podrá holgarse el hombre de alcanzar el desarrollo completo del germen siguiente” (Froebel F. , 2003, pág. 13)



2.1.2 La concepción del juego como recurso esencial del trabajo con los párvulos.

El juego como la metodología apropiada para el desarrollo del aprendizaje constituye la base de este proceso, es por ello que quienes se han vinculado con el trabajo con niños son creadores de una serie de materiales didácticos que posibilitan aprendizajes en base del juego.

Por otra parte el centrar el trabajo alrededor de la metodología lúdica, evita que los niños se sometan a procesos de escolarización; sin embargo lograr que muchos educadores en la actualidad asuman esta metodología no es tarea fácil, porque a pesar de que ellos pueden constatar que si se dan procesos de aprendizaje en los niños, no les da la seguridad de los logros y lamentablemente terminan recurriendo a actividades escolarizadoras.

Al respecto Froebel indica “el juego es el testimonio de la inteligencia del hombre en este grado de la vida. El juego es en fin, el origen de los mayores bienes” (Froebel F. , 2003, pág. 19)

2.1.3 La formación de un ambiente comprometido, acogedor es un factor clave.

La experiencia de muchos educadores ratifica este paradigma, puesto que si el ambiente no presenta las condiciones óptimas es imposible desarrollar el proceso de aprendizaje.

Por ello hay autores que plantean incluso la importancia de revisar el ambiente como una de las condiciones importantes al momento de plantearnos el desarrollo de una práctica educativa; ellos nos invitan a que procuremos generar ambientes en donde pueda germinar la vida.

El maestro parvulario juega un papel muy importante, en el cumplimiento de este paradigma, pues es su responsabilidad ambientar el espacio de aprendizaje y generar calidez en el mismo como condición esencial para el desarrollo de la acción educativa.



2.1.4 La Flexibilidad como una característica básica de la educación infantil

La flexibilidad es condición imprescindible para lograr la autonomía que se busca en los niños, a su vez una propuesta curricular flexible permite adaptar el aprendizaje a las situaciones propias que surgen en el aula, condicionadas no solo por el ritmo de aprendizaje individual de los niños, sino por las situaciones significativas que surjan y que pueden generar un aprendizaje.

La apropiación crítica por parte del docente de estos paradigmas, debería ser asumida, bajo la consideración de que estos buscan resaltar el valor supremo del niño.

2.2 Base Metodológica de la Propuesta Curricular del Ministerio de Educación

2.2.1 El Referente Curricular Volemos Alto: Categorías básicas.

En el capítulo anterior quedaron sentadas las bases que justifican la creación de un Referente Curricular, sin embargo si vale la pena resaltar que la presencia de este instrumento como referente nacional, aporta en la disminución de desigualdades que se generan a partir de la posibilidad de propuestas particulares creadas casi en su mayoría por instituciones privadas que en su ejecución terminan acrecentando las diferencias.

Así también, es necesario resaltar que el Referente Curricular asume como su punto de partida el principio consagrado en la Constitución de la República que reconoce a la educación como un derecho que debe asistir a todos los niños, y en sus planteamientos además supera viejas concepciones que giraban en torno a la posibilidad de preparación de los niños para etapas posteriores.

También creemos que es imprescindible reflexionar en la nueva visión que se procura con el Referente cuando identifica el ejercicio del derecho a la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

educación como una oportunidad para disminuir inequidades; como una oportunidad para los sectores más excluidos que deben ser atendidos; convirtiendo en su grupo meta a los niños menores de 5 años, a los padres y madres así como a las personas que trabajan con ellos y ellas.

Por ello es que en una sociedad terriblemente desigual, la educación inicial se presenta como una alternativa, que no solo permitirá que los niños se desarrollen sino que abre la posibilidad para que los padres de familia puedan incursionar en diversas actividades, inclusive en aquellas que le permitirán la generación de un ingreso económico, sin la preocupación del cuidado y atención de sus hijos.

El Referente Curricular Volemos Alto, se construye en torno a tres dimensiones el yo frente a sí mismo, a los otros y a la naturaleza; para nosotros ésta construcción es uno de los aportes más significativos, en virtud que visibiliza la presencia del componente de derechos que parte del reconocimiento del ser humano en condición de inacabamiento, que necesita precisamente de los otros y la naturaleza para sobrevivir y que además necesita pensar siempre en la responsabilidad que tiene sobre la sociedad y el mundo en el que va a influenciar.

El Referente Curricular Volemos Alto plantea que “Estas dimensiones se articulan en torno a un eje principal complejo hecho de vínculos enriquecedores, de pensamiento creativo, y de pensamiento científico” (Ministerio de Educación Cultura, 2002, pág. 22)

La metodología propuesta gira en torno al arte y al juego, ello porque se reconoce al arte como un medio para lograr la sensibilización del ser humano, a través de despertar la capacidad de asombro, de contemplación y de satisfacción, sentimientos vitales que permiten recuperar al ser humano como tal, en una alternativa de aprendizaje.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Y el juego como una estrategia metodológica vital, que evitaría la escolarización a temprana edad procurando que el niño disfrute del proceso de aprendizaje.

Por ello es que las experiencias de aprendizaje se “organizan en torno a la sensibilidad estética como eje transversal” (Ministerio de Educación C. D., 2002, pág. 22).

Como se ve, lo que la propuesta plantea es activar lúdicamente la presencia de un niño, que genera su aprendizaje mediado por el adulto y por las condiciones que le ofrece el entorno, en una vinculación muy fuerte con los otros y con la naturaleza. Por ello se considera pertinente acoger el planteamiento Estefanía Castañeda, “No vayamos a convertir al párvulo en un ser pasivo en lo absoluto privándolo de iniciativa o dándole una actividad forzada por medio de ejercicio o movimientos enteramente mecánicos. No hay inmovilizar el espíritu, ni contrariar las expansiones naturales” (Castañeda, 1903, pág. 266).

El Referente Curricular, rompe las antiguas concepciones que buscaban adiestrar a los niños en actividades determinadas con miras a la vida escolar inmediata, porque busca desarrollar destrezas básicas que le servirán para procesos posteriores de aprendizaje por tanto el alcance es inmediato, mediano y largo plazo.

El Referente Curricular Volemos Alto, propone experiencias y aprendizajes que deben ejecutarse alrededor de los rasgos culturales propios de una realidad que es particular, volviéndolo precisamente pertinente, con lo que la propuesta adquiere significado y sentido.

2.2.2 Marco Teórico

Gira en torno a varias disciplinas: Filosofía, Psicología, Pedagogía, Antropología; Neurología y la Educación por el Arte, así como en el reconocimiento de nuestro país como un espacio diverso, no solo por el carácter geográfico que posibilita la presencia de varias regiones en las que



UNIVERSIDAD DE CUENCA

se crean y recrean diferentes formas de enfrentar y hacer la vida; sino por manifestaciones culturales que de ellas devienen.

La riqueza de la diversidad, es reconocida y validada en el marco teórico, como una oportunidad consciente para generar bases sólidas en la construcción de autoestima e identidad.

Queda sentado en el marco teórico del Referente Curricular que el reconocimiento de la diversidad como una posibilidad de complementariedad requiere “estar atravesada por las líneas fuerza de la flexibilidad interior y la apertura mental, ya que las dos son necesarias para comprender al otro y para caminar juntos enriqueciendo la propia identidad.” (Ministerio de Educación C. D., 2002, pág. 25).

Así también se considera como uno de los grandes aportes del marco teórico la nueva concepción del niño, como un ser humano único e integral, con su propio ritmo y con capacidad para expresarse y participar activamente en la posibilidad de transformar su realidad, con impacto en otras más amplias.

Rescatamos precisamente toda esta visión porque abre la posibilidad de ver a los niños con capacidad para ejercer su ciudadanía, desde la reflexión que puede generar como resultado de la mirada que tenga de su realidad.

Es importante señalar que esta nueva concepción del niño presente en el marco teórico, demanda la acción oportuna y pertinente de la familia y la sociedad en función del cumplimiento de responsabilidades compartidas para coadyuvar a la posibilidad del desarrollo infantil.

En el Marco Teórico los aprendizajes son vistos desde el desarrollo de las habilidades funcionales del cerebro y ejercitan las funciones mentales ligadas a la percepción, al desempeño, al pensamiento y a la planeación.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Por ello se rescata la estimulación sensorial que permite precisamente la activación cerebral que se evidencia en comportamientos respuestas, y en la posibilidad de aprendizajes en forma espontánea.

Así también los objetivos de aprendizaje planteados, buscan propiciar espacios de aprendizaje en los que el niño se dé cuenta de lo que está aprendiendo a partir de la combinación de modalidades sensoriales y el ejercicio de las funciones neurales superiores.

La posibilidad de estos dos tipos de aprendizajes refuerza el fundamento que sostiene el desarrollo del cerebro a partir de la interacción entre los factores heredados y las condiciones que ofrece el entorno a los niños en la medida en que estas sean oportunas y pertinentes.

El Referente Curricular rescata esa relación permanente que se establece entre maduración, desarrollo y aprendizaje así como en el reconocimiento de la articulación constante que se dan entre las experiencias de aprendizaje así como la “superación de desequilibrios provocados por experiencias nuevas que no encajan en el esquema mental de la persona, seguidos por procesos de acomodación para lograr un nuevo equilibrio” (Ministerio de Educación C. D., 2002, pág. 28).

Por otra parte el referente reconoce en el Marco Teórico que “pedagógicamente el aprendizaje es un proceso por el que el niño y la niña van modificando estructuras operatorias y contenidos afectivo actitudinales e intelectivos y motores que originan competencias, comportamientos intra e interpersonales apropiados a su interés superior” (Ministerio de Educación C. D., 2002, pág. 29). También se resalta que los niños se apropian de los aprendizajes cuando estos responden a sus intereses, maduración, ritmo y propósitos.

El Referente Curricular reconoce la educación como un sistema y como proceso en la medida de que ha sido diseñado con el objetivo de responder a un tiempo histórico concreto, respetando las características propias del



UNIVERSIDAD DE CUENCA

entorno como esa diversidad que permite la complementariedad vital en la conformación de identidad.

Consecuente con lo anteriormente expuesto, el Referente Curricular, plantea objetos de aprendizaje y experiencias integradoras que motivaran el proceso de aprendizaje.

Cumplir con todos estos fundamentos requiere de una acción intencional ejecutada por personas que deben asumir el reto de mediar en el proceso de aprendizaje, con responsabilidad, bajo la premisa que debemos potenciar siempre el interés superior del niño.

Los primeros son los miembros de la familia, pues además está señalar que es el entorno cercano el que debe proveer del ambiente más cálido con miras a procurar el su desarrollo integral.

Los educadores no escapan de esta responsabilidad, porque su acción oportuna permitirá el éxito en los procesos de maduración, desarrollo y aprendizaje, en un ambiente de respeto y afectividad.

Finalmente la sociedad se convierte en corresponsable del cumplimiento de todos los objetivos planteados, no solo como proveedora de servicios sino como impulsadora de mecanismos de exigibilidad vinculados siempre a procurar el ejercicio de derechos de los niños y niñas.

Como se pudo ver la base conceptual del Referente Curricular es diversa, sin embargo, a más de los Pedagogos mencionados en abordajes anteriores, podemos citar a G. Brunner, Vigotsky, Rogoff,, Ausubel, sobre todo porque son quienes reiteran la importancia del entorno y su influencia en el desarrollo de los niños desde su concepción.

Los autores citados coinciden en defender que los aprendizajes son un proceso y un producto, que la enseñanza se adelanta al desarrollo, de allí la tesis Vigotskiana de la presencia de la “zona de desarrollo próximo” y el rol mediador de los adultos (MINEDUC C. , 2014, pág. 14)



Rogoff, resalta la importancia del aprendizaje que se da en colectividad, con la generación de experiencias significativas, puesto que las mismas tienen una base histórica y cultural propia que guarda una relación muy fuerte con el entorno al que se pertenecen.

En el mismo sentido Ausubel y su planteamiento del Aprendizaje Significativo refuerza lo expuesto al dejar sentado que un aprendizaje se vuelve significativo cuando hay una relación entre los conocimientos, habilidades y destrezas que un niño tiene con los intereses y necesidades que le animan.

Finalmente la base teórica asume los fundamentos de las Neurociencias y la plasticidad del cerebro como una oportunidad en edades tempranas.

2.2.3 Dimensiones del Referente Curricular Volemos Alto

Resulta muy interesante la presencia de las dimensiones: del yo consigo mismo, del yo con los otros y del yo con la naturaleza, en torno a las cuales se estructura el Currículo de Educación Inicial, e uno de los aportes más significativos, que nos permite enmarcar esta propuesta en la visión de los Derechos Humanos desde la Complejidad.

Sustentamos la misma a partir del reconocimiento del ser humano como inacabado y necesitado. Por ello la presencia de los otros y la naturaleza.

Pero no es únicamente esta posibilidad de relación la que permite esta reflexión, sino que la dimensión que gira en torno al yo consigo mismo, bien puede ser interpretada como la puerta que abre la posibilidad de que los niños desde temprana edad puedan aprender a mirarse, mirar su realidad, sin descartar la posibilidad de levantar procesos de diálogos significativos.

La dimensión que gira en torno al yo con los otros, se abre como una posibilidad de reconocimiento del otro, distinto a mí, pero del que necesito para complementarme. Así como para generar la práctica de valores como la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

solidaridad, la tolerancia el respeto, etc. vitales para la construcción de una sociedad nueva.

Y la dimensión del yo con la naturaleza, es una oportunidad para generar conciencia planetaria, por consiguiente el cuidado y respeto por la casa grande.

Se sugiere que estas dimensiones deben ser acogidas por los docentes transformadores, como oportunidad no solo para generar aprendizajes significativos, sino para desarrollar una educación crítica que parta del reconocimiento de la realidad, de su cuestionamiento y de la búsqueda de cambio, por tanto de construcción de esa utopía como inédito viable.

2.2.4 Transversalidad en educación

El objetivo de presentar ejes transversales es el de evitar la fragmentación de las áreas, al asumir un eje que busca todo lo contrario; por ello el referente curricular plantea dos tipos de ejes:

- La afectividad, bajo el reconocimiento de que el afecto es precisamente un elemento propio del ser humano que le da sentido a la vida. Este eje se convierte como núcleo y “en torno a él se entrecruzan cual hiedra de dos movimientos contrapuestos el pensamiento científico, en un sentido y la intuición creativa sustentada por la curiosidad de quien se va abriendo a mundos nuevos” (Ministerio de Educación C. D., 2002, pág. 36).
- Y el arte; el mismo Referente Curricular justifica de la siguiente manera “ que pueden apoyar el desarrollo integral de la personalidad del niño, niña, porque la percepción intuitiva y global de la belleza ... es una forma de conocer el mundo como alternativa a la lógica científica

Porque complementa y equilibra el pensamiento relacional, porque la intuición creativa es una capacidad presente en la etapa infantil de la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

persona y porque la educación por el arte hará posible que el niño y niña expresen autónomamente su interioridad para satisfacción personal y para comunicar a otros su intención original. Porque las expresiones artísticas están muy presentes en la culturas ecuatorianas” (Ministerio de Educación C. y., 2002, págs. 37-38).

2.3 Estructura y Sentido del Diseño Técnico.

Objetivos del Aprendizaje son las metas propuestas a las que debe llegar el niño a través de la ejecución de procesos de aprendizaje, por tanto serán la referencia para la evaluación.

De los Objetivos de Aprendizaje se deducen los **objetos de aprendizaje** los mismos que orientan el trabajo y agrupan “las competencias complejas relacionadas con el “hacer” (Ministerio de Educación C. D., 2002, pág. 40).

En tanto que las **experiencias de aprendizaje** son las acciones que ejecutará el niño y que deben ser significativas, requisito que permite el cumplimiento de responder a la realidad del entorno al que pertenece el niño.

Las experiencias de aprendizaje necesitan de lineamientos metodológicos que posibiliten desarrollarlas; en este sentido el arte, el juego, la afectividad son parte de las estrategias o lineamientos metodológicos que se ajusta al trabajo.

2.4 Lineamientos para la evaluación integral de los procesos y resultados.

El objetivo de la evaluación no es medir sino retroalimentar constantemente el proceso de aprendizaje, por ello la evaluación no es un proceso que se aplica al final de toda la acción pedagógica, sino que es constante y está dirigido a todo lo que forma parte del hecho educativo, por tanto son las personas, los procesos y las cosas.



Al proceso, no solo para demostrar que hay un cambio entre la situación inicial y la evaluada sino para evidenciar los logros alcanzados y las dificultades encontradas que pueden guardar relación con factores asociados relacionados con procesos madurativos, ritmo interno, así como situaciones externas relacionadas con la realidad familiar, como actitudes de los adultos, y la dinámica misma del centro de desarrollo infantil.

El acercamiento a los factores asociados, permitirá emprender un programa de mejoras el cual puede requerir la intervención interministerial.

La evaluación a las personas puesto que el proceso está previsto como una posibilidad de acercamiento al educando para verificar el nivel de asertividad de la metodología empleada y así como a los educadores y familia, como parte de los factores asociados al éxito del niño.

Y a las cosas, es la evaluación sobre los instrumentos e insumos la misma que permitirá ver la pertenencia o no de los elementos utilizados para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.

Se resalta que la evaluación será flexible, oportuna, orientadora, con miras al mejoramiento continuo de todo el proceso.

Finalmente se plantea la posibilidad de auto evaluaciones dirigidas a los mediadores del proceso de aprendizaje, con miras a mejorar la acción educativa. Y en el caso de los niños y niñas con el objetivo de que tomen conciencia de sus potencialidades y debilidades dentro del proceso de aprendizaje.

2.5 Metodología Ambientes de Aprendizaje

Se considera que despertar en los alumnos el gusto por descubrir, asombrarse, crear, aplicar, en definitiva aprender, no es tarea fácil, porque entre otras cosas implica un cambio no solo en el currículo, en los conocimientos, sino en la metodología que se debe utilizar, la misma que desde la visión del constructivismo debe cumplir con el objetivo de relacionar



lo que se conoce con lo nuevo y con la realidad, para volver el conocimiento significativo.

Lo expuesto ratifica la importancia de la presencia de un entorno apropiado como una oportunidad en beneficio del aprendizaje de los niños y niñas en educación inicial, esta consideración es muy importante porque uno de los caminos que propone el Ministerio de Educación para lograr este objetivo, es precisamente la conformación de ambientes de aprendizaje en el aula, entendiéndose como tal, al espacio físico y a la relaciones que en él se establecen (los afectos, las interrelaciones entre los actores del proceso educativo y el entorno) que posibiliten el aprendizaje; es retomar lo lúdico, lo estético, como posibilidad para la reflexión, superando una acción de aprendizaje tradicional.

Para una mejor comprensión es necesario resaltar el significado de Ambientes de Aprendizaje a partir del sentido mismo de la palabra ambiente, como interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea.

El significado descrito nos lleva a evidenciar otra posibilidad en el desarrollo de la tarea educativa, que supera la concepción tradicional de aprendizaje como posibilidad de relación única entre seres humanos.

Y por otra parte vincula la oportunidad de encarnar las tres dimensiones presentes en el Referente Curricular en el desarrollo de la acción pedagógica.

Lo expuesto anteriormente encuentra su complemento en la visión de Iglesias Forneiro (Iglesias Forneiro, 2008) sobre ambientes de aprendizaje, al entenderlo como una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas entre sí:

- **Dimensión física:** hace referencia al aspecto material del ambiente: espacio físico, condiciones estructurales, ambientales, objetos del espacio como materiales, mobiliario y su organización y distribución dentro del espacio.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- **Dimensión funcional:** vinculada al modo de utilización de los espacios, distintas funciones y el tipo de actividad para la que están destinados. Es necesario resaltar que la función el espacio de aprendizaje debe vincularse con la situación significativa que se convierte en el hilo conductor de toda la actividad.
- **Dimensión temporal.** Se refiere a la organización del tiempo y, por tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. Esta dimensión guarda relación con el ritmo con que se desenvuelven los niños.
- **Dimensión relacional.** Abarca las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y los aspectos que permiten las mismas como por ejemplo las reglas acordadas, la participación del maestro, etc.

El incorporar los ambientes de aprendizaje en la práctica diaria abre la puerta a nuevas acciones pedagógicas que permitirían la reflexión sobre lo que hacemos, lo que hacen los otros y lo que hace la naturaleza o lo que hacemos sobre ella.

Entonces recupera la condición de inacabamiento presente en la visión de los Derechos Humanos desde el contexto, puesto que los niños, experimentan la presencia del otro, que es igual a mí pero diferente a la vez, a quien tengo que respetar, que tiene gustos parecidos a los míos y con quien tengo que convivir en el marco del respeto.

La posibilidad de construirse a partir del encuentro con el otro en un ambiente que lo posibilite es precisamente la riqueza de la metodología: ambientes de aprendizaje

El asumir la misma, implica un cambio en la dinámica del docente que deja de ser el proveedor de información para asumir un papel de mediador, de problematizador del aprendizaje, en un ambiente que rompe la posibilidad de dominio absoluto por parte de los adultos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Para ello es imprescindible que exista un trabajo planificado de su parte, cuya meta buscará que los ambientes cumplan con el fin esperado; en este sentido el docente tiene la misión de organizar espacialmente el aula generando diversos ambientes de aprendizaje, en los cuales debe reinar el orden del material que fortalezca el espacio, el mismo que debe estar al servicio de los niños, sin olvidar el registro de lo que pasa dentro del ambiente.

Además el docente debe recordar que los ambientes no pueden ser espacios de larga duración, ni tampoco espacios en donde el maestro coloca una serie de materiales para que los niños jueguen libremente, sino, deben construirse y reconstruirse en función de la situación significativa que críticamente deber ser trabajada con los niños ya sea en cooperación o de forma individual.

Tampoco se puede descartar la incorporación de ambientes de aprendizaje en espacios exteriores, y no hay que olvidar que los ambientes tienen un objetivo que justifica su razón de ser.

Como indica Blández “un ambiente ha de invitar por sí solo a ser utilizado. Hay que intentar atraer la atención, remover la curiosidad, crear interés, estimular la participación e incitar a la actividad. No animamos a través de la palabra, sino a través del sentido de la vista y de la propia acción” (Angel, 1995, pág. 64).

En este sentido es necesario cuidar en la organización de los ambientes de aprendizaje aspectos como el color, la complejidad, la posibilidad de renovación y variedad

Con estas recomendaciones, el educando recupera la posibilidad de aprendizaje activo desde su realidad o vinculándolo a su realidad a través de una acción educativa compartida que permite el desarrollo de relaciones sociales y valores.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Como vemos los ambientes de aprendizaje deben trascender a la implementación únicamente del espacio físico, para revalorizar las relaciones humanas que se dan en este, y que son las que le permiten que el espacio cobre el verdadero sentido, por ello, es importante asumir la construcción del ambiente y la promoción del juego con una visión crítica, que permita construir conocimientos, competencias, habilidades y fomentar valores entre los niños que utilizan estos entornos.

De esta manera el espacio se convierte en un lugar de encuentro, en donde se construye y reconstruye formas de sentir, pensar y actuar, por tanto es un espacio de construcción diaria, dialógica y creativa de aprendizajes, de reflexión sobre cotidianidades con posibilidad transformativa.

Desde esta perspectiva bien podrían ser un medio para generar días diferentes desde la educación inicial, pues estamos convencidos que los ambientes de aprendizaje son posibilidades lúdicas y flexibles de conocimiento y transformación.

Para Inés Chaparro los ambientes de aprendizaje “se instauran en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes, actitudes, condiciones materiales y socio afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa” (Chaparro, 1997, pág. 2).

Por lo expuesto una de las condiciones que deben asumir las instituciones educativas al trabajar con ambientes de aprendizaje, es la vinculación del currículo con la realidad, por tanto con las particularidades del entorno al cual la institución se pertenece. Ello implica activar el eje transversal del arte que desde el Referente Curricular se propone, como una posibilidad de reconocimiento cultural.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Los ambientes deben cumplir con la misión de vincular la escuela con el entorno de tal forma que lo que se hace en el aula cobre verdadero sentido, y permita la reflexión crítica de lo que sucede fuera con miras a generar procesos de transformación.

Los ambientes de aprendizaje que no cumplan con este objetivo no son ambientes de aprendizaje, porque de nada sirve el modificar el entorno, generar los espacios si se mantienen las prácticas repetitivas que buscan únicamente adiestrar a los estudiantes en el manejo de técnicas que se aplican de manera eficiente pero que no han generado apropiación de conocimientos que permita aplicar en la solución de situaciones de vida.

Si bien es una metodología, el impacto de los ambientes no está sólo en el plano cognitivo, sino en la construcción del ser humano con una mirada diferente, desde la acción lúdica y artística, mediada por el diálogo que promueva el reconocimiento de todos, desde su individualidad, como lo dijimos anteriormente, hasta la construcción de grupos cohesionados con metas comunes.

Por otra parte no podemos dejar de lado el aspecto lúdico, pues esta característica, convertida en eje transversal es lo que permite que la práctica no sea escolarizante y que exista una posibilidad de disfrutar de lo que se hace.

Juego, pensamiento y lenguaje están interrelacionados, por tanto lo lúdico permite una exploración satisfactoria del ambiente, un reconocimiento inicial, que permitirá el desarrollo de procesos mentales superiores.

Finalmente creemos que el juego como eje transversal presente en los ambientes de aprendizaje, permite el desarrollo de la creatividad, potencia capacidades, habilita otras.



2.5.1 Principios base de le metodología ambientes de aprendizaje.

Bajo la premisa de que el Referente Curricular de Educación Inicial es abierto y flexible, la metodología ambientes de aprendizaje se basa en los siguientes principios:

Que los niños pueden construir su propio aprendizaje, dentro de un espacio organizado. La condición que permite el cumplimiento de este principio es que el ambiente tenga significado y responda a los intereses, necesidades y motivaciones.

Este principio reafirma la consideración del niño como centro del proceso de aprendizaje, del respeto a su individualidad y ritmo bajo un ambiente de libertad regulada por acuerdos que permiten la convivencia.

El docente es el mediador del proceso de aprendizaje; principio que rompe con el rol de un docente como transmisor de conocimientos.

El docente mediador o facilitador del aprendizaje tiene el reto de apoyar a los niños en la aventura de descubrir, de conocer, para ello debe responsabilizarse de recrear de forma significativa, aprovechando cada espacio y material en los ambientes de aprendizaje según la temática que va a abordar.

La construcción de aprendizajes significativos El docente ha de propiciar oportunidad del aprendizaje, de modo que los niños pueda lúdicamente relacionar y dar sentido a lo aprendido y así consolidar aprendizajes que trascienda en el contexto en que se produjeron. Por una parte, es preciso asegurar la relación de las actividades de enseñanza y aprendizaje con la vida real de los alumnos, partiendo siempre que sea posible, de las experiencias que poseen.

El juego como recurso didáctico El juego libre tiene un enorme valor pedagógico para el desarrollo de una personalidad autónoma. Esa libertad, proporciona la posibilidad de explorar, experimentar, descubrir, probar e



investigar por uno mismo, convirtiéndose en un excelente medio de aprendizaje, además que fomenta las relaciones interpersonales y por consiguiente procesos de socialización.

2.5.2 La organización del espacio y los materiales como principal estrategia didáctica.

Cuando se dice que los niños juegan libremente en los ambientes de aprendizaje, no estamos afirmando la ausencia de objetivos, sino se ratifica que hay una intencionalidad educativa, por tanto hay intervención del docente, quien no tiene un rol pasivo sino se convierte en el dinamizador de todo el aprendizaje.

El éxito de la metodología depende en gran medida de la **planificación** durante la cual los niños y docentes interactúan. Es muy importante tener presente la intencionalidad, que se deduce de la situación significativa la misma que se convierte en motor de todo el accionar, pues, a partir de ella, los alumnos podrán explorar, reflexionar y sacar conclusiones.

Los ambientes de aprendizaje deben guardar relación con el eje temático o situación significativa, de tal suerte de que en el momento del **desarrollo**, los niños sientan que su tránsito por cada ambiente amplía la visión sobre el tema propuesto y propician el asombro y descubrimiento.

Uno de los ambientes de aprendizaje favorecerá la socialización o **sistematización** de lo vivido, en donde nuevamente el docente conduce el diálogo entre todos. Es el momento propicio para verificar el cumplimiento de objetivos planteados así como compromisos.

Como se vio la organización de los espacios y la ubicación de los materiales deben guardar estrecha relación con los objetivos que se plantee.

En la ambientación misma del espacio físico, se debe considerar una multiplicidad de materiales, muchos inclusive pueden ser reciclados o de



fabricación propia, lo importante es que los ambientes de aprendizaje sean suficientemente atractivos para lograr un aprendizaje vivencial.

Luego de lograr la ambientación, los niños pueden rotar por los espacios creados de forma libre.

El docente actuará como observador y mediador. Estas dos condiciones vitales, permitirán evidenciar el impacto del ambiente en los niños, sus conocimientos experienciales, las nuevas experiencias de aprendizaje, el nivel de socialización con los otros y con el entorno, con miras a retroalimentar el proceso de aprendizaje

Es importante indicar que con esta metodología puede darse la posibilidad de cumplir con más objetivos de los planteados, ello depende de la dinámica que se de en el momento del uso, por parte de los niños, de los diferentes espacios.

2.6 Análisis de la implementación de la metodología Ambientes de Aprendizaje desde una perspectiva ética-crítica en relación a Derechos Humanos desde el contexto

Para el desarrollo de este punto, se partió de la apropiación del concepto mismo de Derechos Humanos desde la visión del contexto expuesta por Joaquín Herrera quien los define como “algo más que declaraciones y pactos, ellos son el conjunto de procesos que abren y consolidan espacios de lucha por la dignidad humana” (Herrera).

Como lo hemos explicado reiterativamente, la lucha por la consolidación de una vida digna, comprende el trabajo por el acceso a cubrir las necesidades en salud, educación eficiente, alimentación equilibrada, vivienda y trabajo digno.

Y bajo la premisa de que el referente Curricular Volemos Alto, busca el desarrollo de una educación eficiente como parte de la restitución del derecho al que deben tener acceso los niños en educación inicial,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

analizamos su implementación en el aula, en el marco de la realidad del Sígsig.

Según los datos censales del 2010, en Sígsig existían 1198 niños en edades de 3 a 5 años, de ellos, 220, es decir el 18,36%, están siendo atendidos por el Ministerio de Educación, con un servicio en Educación Inicial que se inició el año lectivo 2011-2012.

Para el acercamiento a esta realidad lo haremos en una muestra de 64 niños y 9 docentes (anexo No.1)

Resultaría muy difícil establecer el impacto de la metodología en el desarrollo de las capacidades de los niños, sino se plantea un acercamiento a la realidad de los docentes bajo la consideración de la importancia que tiene como sujetos de la educación, como “Intelectuales Transformativos”, por tanto se necesita determinar si a este sujeto le dieron la posibilidad de desarrollar su dotes, de hacer algo más para lograr el proceso de transformación, a partir de una lectura y apropiación crítica del Referente Curricular Volemos Alto.

Por ello es importante partir de un primer acercamiento, el mismo que está relacionado con el conocimiento que posee del instrumento curricular Volemos Alto; por considerarlo el marco sobre el cual se inscribe toda la apuesta pedagógica en educación inicial. Y porque la metodología debe responder a este marco conceptual. Al respecto vemos lo siguiente en el cuadro N0.1 del 100% de maestras encuestadas, el 89% indican que conocen el Referente Curricular Volemos Alto.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Anexo 2

MAESTRIA DE EDUCACION INICIAL				
ENCUESTAS APLICADAS A MAESTRAS DE EDUCACION INICIAL				
1)¿Conoce usted el Referente Curricula Volemos Alto?				CODIGO E-01
Código de cada una de las maestras	Respuesta		Interpretación de la respuesta	
1	1		1:SI	89%
2	1		0:NO	11%
3	1			
4	1			
5	1			
6	1			
7	1			
8	0			
9	1			

Cuadro 1: Respuestas a la primera pregunta de la encuesta aplicada

Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo

Pero el 100% manifiestan que no lo utilizan como orientador de sus acciones en aula, verifiquemos el cuadro No. 2. (Anexo 2).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

MAESTRIA DE EDUCACION INICIAL				
ENCUESTAS APLICADAS A MAESTRAS DE EDUCACION INICIAL				
2) ¿Utilizan el Referente curricula Volemos Alto como orientador de sus acciones en el aula ?				
Código de cada una de las maestras	Respuesta			CODIGO E-01
1	0		Interpretación de la respuesta	
2	0		1:SI	0%
3	0		0:NO	100%
4	0			
5	0			
6	0			
7	0			
8	0			
9	0			

Cuadro 2: Respuestas a la segunda pregunta de la encuesta aplicada
Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo

Lo que llevó a preguntar sobre el instrumento que utilizan como orientador de sus acciones en el aula, al respecto el 89% indican que utilizan el Currículum Intermedio del Volemos Alto, el 11% que planifica utilizando únicamente una ficha pedagógica que le han dado en la escuela a la que se pertenece, veamos el cuadro No.3 (anexo 2).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

MAESTRIA DE EDUCACION INICIAL				
ENCUESTAS APLICADAS A MAESTRAS DE EDUCACION INICIAL				
3) ¿Qué instrumento curricular utiliza como orientador de sus acciones en el aula?				
Código de cada una de las maestras	Curriculo Intermedio	Otros		CODIGO E-01
1	x		Interpertacion de la respuesta	
2	x		Currículo Intermedio	89%
3	x		otros	11%
4	x			
5	x			
6	x			
7	x			
8	x			
9		x		

Cuadro 3: Respuestas a la tercera pregunta de la encuesta aplicada
Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo

Asumiendo esta respuesta se creyó pertinente saber si las maestras conocen el origen del instrumento curricular que más utilizan. Al respecto el 89% indican que el Currículo Intermedio se origina del Referente Volemos Alto, observemos el cuadro No.4, (anexo2).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

MAESTRIA DE EDUCACION INICIAL					
ENCUESTAS APLICADAS A MAESTRAS DE EDUCACION INICIAL					
4)¿En dónde se origina el instrumento curricular que utiliza?					CODIGO E-01
Código de cada una de las maestras	Referente Curricula Volemos	Otros	Desconoce	Interpertacion de la respuesta	
1	x			R.Curricular	89
2	x			Desconoce	11
3			x		
4	x				
5	x				
6	x				
7	x				
8	x				
9	x				

*Cuadro 4: Respuestas a la cuarta pregunta de la encuesta aplicada
Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo*

De lo expuesto se puede llegar a la primera conclusión: si el 89% de la Maestras trabajan con el Currículo Intermedio sin una relación mayor con el documento que le dio origen, están operando mecánicamente, por tanto la práctica carece de sentido y con mucha dificultad podrá convertirse en una práctica significativa.

Por otra parte el desconocimiento del Referente Curricular Volemos Alto, conlleva al desconocimiento de los enfoques que lo sustentan. Esto se desprende del procesamiento de dos preguntas planteadas, las mismas que nos indican que el 78% reconoce la presencia del enfoque pedagógico y el 11% reconoce además del pedagógico un enfoque científico, pero ninguna maestra reconoce un enfoque de Derechos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

MAESTRIA DE EDUCACION INICIAL							CODIGO E-01
ENCUESTAS APLICADAS A MAESTRAS DE EDUCACION INICIAL							
5) De la lista presentada, señale los enfoques que fundamentan el instrumento curricular que usa.							
Código de cada una de las maestras	Pedagógico	Antropológico	médico	derechos	científico	otros	ninguno
1	x						
2	x						
3					x		
4	x						
5	x						
6	x						
7	x						
8	x						
9							x
Porcentajes	78%				11%		11%

Cuadro 5: Respuestas a la quinta pregunta de la encuesta aplicada
Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo

Al preguntar sobre cuál es el fundamento del enfoque pedagógico solamente el 34% reconoce como fundamento al Constructivismo; este desconocimiento alerta una situación preocupante porque permite evidenciar que los docentes ejecutan acciones carentes de sentido integral. Veamos el cuadro 6. (Anexo 2).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

MAESTRIA DE EDUCACION INICIAL			CODIGO E-01	
ENCUESTAS APLICADAS A MAESTRAS DE EDUCACION INICIAL				
6) Indique ¿Cuál es el enfoque pedagógico del instrumento curricular que utiliza?				
Código de cada una de las maestras	Constructivismo	Situación significativa	Juego, arte y creatividad	No recuerda
1	x			
2	x			
3		x		
4	x			
5			x	
6		x		
7			x	
8		x		
9				x
Porcentajes	34%	34%	21%	11%

Cuadro 6: Respuestas a la sexta pregunta de la encuesta aplicada
Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo

Sin embargo, cuando se ausculta sobre las dimensiones que sustentan la propuesta de Educación Inicial, el 89% reconoce la dimensión consigo mismo, con los otros y la naturaleza, pero el 100% no reparan en el valor que tienen y que precisamente está recogido en el enfoque de Derechos. Veamos cuadros 7 y 8 (anexo 2).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

MAESTRIA DE EDUCACION INICIAL CODIGO E-01			
ENCUESTAS APLICADAS A MAESTRAS DE EDUCACION INICIAL			
7) ¿Cuáles son las dimensiones que plantea el Referente Curricular Volemos Alto, en relación con la esfera del niño?			
Código de cada una de las maestras	Yo consigo, con los otros y la naturaleza	Ciclo del Aprendizaje	Otros
1	x		
2	x		
3	x		
4	x		
5	x		
6	x		
7	x		
8	x		
9			x
Porcentajes	89		11

Cuadro 7: Respuestas a la séptima pregunta de la encuesta aplicada
Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo

MAESTRIA DE EDUCACION INICIAL CODIGO E-01					
ENCUESTAS APLICADAS A MAESTRAS DE EDUCACION INICIAL					
8) Cree usted que las dimensiones presentes en el currículo de educacion inicial guardan relación con:					
Código de cada una de las maestras	Enfoques	Objetos	Exp.de Aprendizaje	otros	Interpertacion de la respuesta
1	0	0	0	0	1 SI 0%
2	0	0	0	0	0 NO 100%
3	0	0	0	0	
4	0	0	0	0	
5	0	0	0	0	
6	0	0	0	0	
7	0	0	0	0	
8	0	0	0	0	
9	0	0	0	0	

Cuadro 8: Respuestas a la octava pregunta de la encuesta aplicada
Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Un nuevo análisis que se deduce de lo anotado es que el desconocimiento del Referente Curricular Volemos Alto, les lleva a ignorar los diferentes enfoques que sustentan toda la propuesta y por efectos de este trabajo, se lamenta visibilizar que el enfoque de Derechos no es reconocido, a pesar de que el 78% conocen y enuncian las dimensiones del Referente Curricular, pero el 100% no las asocian con ningún fundamento (enfoque, objetos, experiencias de aprendizaje, otros) por lo que nuevamente podemos hablar de una desarticulación que va a impedir el desarrollo de un aprendizaje significativo y liberador.

Continuamos con la interpretación de los datos pero acercándonos a la acción pedagógica. Para ello partimos con un cuestionario que busca recuperar la comprensión que tienen los maestros, sobre los objetivos y experiencias de aprendizaje, que están planteados en los instrumentos curriculares, y como ésta puede expresarse en el uso de la metodología ambientes de aprendizaje que a su vez debe impactar positivamente en el desarrollo integral de los niños.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

(Anexo 3).

Maestría en Educación Parvularia				
Encuesta aplicada a Maestras de Educación Inicial del Cantón Sigsig				
Código E02				
Descripción	1	2	3	4
¿Los objetivos planteados en el referente curricular Volemos Alto permiten un proceso de adaptación de los niños al entorno social, familiar y escolar fortaleciendo el desarrollo madurativo del niño?.		1	6	2
¿Los objetivos presentados en el Referente Curricular Volemos Alto permiten vivenciar experiencias reales y cotidianas para generar aprendizajes liberadores en los niños?.		1	2	6
¿Las experiencias de aprendizaje planteadas por el currículo nacional facilitan la articulación con las dimensiones del yo consigo mismo, del yo con los otros y del yo con la naturaleza?.		2	6	1
¿Las experiencias de aprendizaje diseñados por los docentes buscan despertar el interés del niño?.	1	3	5	
Como docente adapto los objetivos, experiencias y evaluaciones a las características y necesidades de los niños y al contexto socio cultural.		1	4	4

Interpretación: 1nunca, 2: a veces; 3: frecuentemente, 4: siempre

Cuadro 9: Tabulación de respuestas de la encuesta 02, 5 Items.

Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo.

Como podemos observar el 89% de maestras consideran que frecuentemente o siempre los objetivos planteados en el Referente Curricular Volemos Alto, los mismos que están presentes en el Currículo Intermedio, permiten la socialización de los niños y fortalecen al desarrollo madurativo del niño, (ver ítem 01); situación que se repite en el reconocimiento que hacen los docentes a la aplicación de los objetivos a través de experiencias reales y cotidianas (Ver ítem 2).

Así también se expresan positivamente con un 78% de aceptación ante la pregunta de articulación entre las experiencias de aprendizaje y las dimensiones del currículo. (Ver ítem 3 y 4) en contradicción total con la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

pregunta realizada anteriormente en la que el 100% no ven la relación que pueda darse entre estos componentes curriculares.

Luego el 56% reconocen que generan experiencias de aprendizaje con miras a ganar el interés de los niños y la constante vinculación de objetivos, experiencias y evaluaciones a las necesidades de ellos y al contexto socio cultural, de tal suerte que defienden el hecho de planificar respondiendo a la realidad del niño y comunidad con un 89% (Ver ítem 5).

En función de ello nos acercamos ya a la aplicación de la metodología “ambientes de aprendizaje” (Anexo 3).

Maestría en Educación Parvularia				
Encuestas aplicadas a Maestras de Educación Inicial del Cantón Sígsig Código E03				
En relación a la aplicación metodología de enseñanza: ambientes de aprendizaje.	1	2	3	4
1. ¿La implementación de los ambientes de aprendizaje permiten fortalecer la motivación de los niños y el desarrollo de las experiencias de aprendizaje de forma vivencial?			1	8
2. Utilizo la metodología ambientes de aprendizaje para generar procesos de aprendizaje significativos e investigación.		1	6	2
3. La metodología ambientes de aprendizaje empleo como estrategia de acompañamiento lúdica sin intención de aprendizaje significativo.	1		6	2
4. Los ambientes de aprendizaje los utilizo como un recurso permanente, didáctico y lúdico sin romper la secuencia pedagógica.	1		7	1
5. Presento una idea previa de experiencia de aprendizaje para distribuir su consecución en los ambientes y tiempos de la clase.	1	4		4
6. Retroalimentación la metodología ambientes de aprendizaje si no se cumplen los objetivos de la planificación		4	1	4

Interpretación: 1nunca, 2: a veces; 3: frecuentemente, 4: siempre

Cuadro 10: Tabulación de respuestas de la encuesta 03, 6 ítems.

Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo

Al respecto el 100% plantean que efectivamente un ambiente agradable es muy motivante para los niños y facilita la consecución de aprendizajes vivenciales; interpretación que se refuerza con la siguiente respuesta que busca evidenciar la vinculación de la utilización de la metodología “ambientes de aprendizaje” como punto de partida de los procesos de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

aprendizaje significativo con una aseveración del 89% de docentes encuestados. (Ver ítem 2), afirmación que permite indicar que existe en los docentes el reconocimiento de la metodología ambientes de aprendizaje como una oportunidad.

Lamentablemente lo afirmado anteriormente se contradice tácitamente cuando el mismo porcentaje de encuestados, 89%, afirma que los ambientes de aprendizaje están habilitados pero sin intención de desarrollo de aprendizajes significativos. (Ver ítem 3).

Esta afirmación se refuerza cuando el 89% afirma que la utilización de estos ambientes no forma parte de la secuencia pedagógica, por tanto están al margen de la misma. (Ver ítem 4) y claro esto se complementa cuando las experiencias de aprendizajes no son incorporadas en los ambientes como en el desarrollo de las actividades durante la jornada, con un porcentaje de afirmación 44%. (Ver ítem 5); sin embargo, en contradicción también el 56% afirma que modifica los ambientes de aprendizaje con miras a cumplir con los objetivos de la planificación (Ver ítem 6).

Finalmente nos interesa comprobar si en la práctica diaria están presentes las dimensiones del Referente Curricular Volemos Alto, como una posibilidad para vivenciar el enfoque de Derechos. (anexo3)

Maestría en Educación Parvularia				
Encuestas aplicadas a Maestras de Educación Inicial del Cantón Sígsig Código E04				
La participación con miembros de la comunidad educativa y la vinculación con la naturaleza	1	2	3	4
1. Coordino con miembros de la comunidad educativa como padres de familia, docentes y autoridades para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología; generando una coparticipación en educación inicial.		3		6
2. Participamos con niños y niñas de educación inicial en actos ejecutados por la comunidad.	1		4	4



UNIVERSIDAD DE CUENCA

3. Respetamos la diversidad socio cultural y derechos de los miembros de la comunidad.			2	7
4. Construyo los ambientes de aprendizaje con recursos variados promoviendo el uso de estrategias cooperativas entre los miembros de la comunidad educativa.			3	6
5. Integro en la metodología la vinculación con la naturaleza como parte imprescindible del aprendizaje	2	6		1

Interpretación: 1nunca, 2: a veces; 3: frecuentemente, 4: siempre

Cuadro 11: Tabulación de respuestas de la encuesta 04, 5 Items.

Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo

En relación a ello podemos observar que el 67% plantea una coordinación efectiva con la familia y otros actores, como un esfuerzo de coparticipación a favor del desarrollo de la educación inicial. (Ver ítem 1); El 89% asegura de que mantienen una vinculación muy fuerte con la comunidad a la que se pertenecen, y como evidencia enuncian la participación en actividades organizadas por la comunidad. (Ver ítem 2), inclusive con un 100% de respeto a la diversidad socio cultural y derechos de la misma. (Ver ítem 3). El 100% afirma que la construcción de los ambientes de aprendizaje se da con el apoyo de la familia y comunidad. Sin embargo la vinculación con la naturaleza no es contemplada pues el 89% no integra en la metodología esta posibilidad. (Ver ítem 5).

La multiplicidad de contradicciones en las respuestas, llevó a plantear la utilización de la observación directa de la práctica educativa de los docentes que forman parte de la muestra, como mecanismo de verificación.

El registro de observación consistió en evidenciar en el sitio, lo que las maestras hacen en un día clase, así como verificar su planificación.

Allí se pudo constatar que el 89% de los docentes del Sígsig que fueron observados, no trabajan de forma integral con el Referente Curricular Volemos Alto, por tanto a pesar de que el 100% afirmaron conocerlo no se han apropiado del mismo. Basta con constatar la ausencia de la vinculación



UNIVERSIDAD DE CUENCA

horizontal entre los objetos, las experiencias y las actividades de aprendizaje, menos todavía los indicadores de logro.

El currículo intermedio del que el 89% de docentes decían orienta sus acciones, les sirve como referente pero no está sistematizado su apoyo.

Lo que si se evidenció, es que el punto de partida para toda la práctica educativa, es una situación significativa que es trabajada colectivamente con los niños, la misma que delimita objetos de aprendizaje y actividades de aprendizaje que quedan grabadas en el friso.

La dinámica de esta planificación está organizada en un horario rígido que se repite diariamente y que lo transcribimos a continuación:

Maestría en Educación Parvularia Educación Inicial en el Cantón Síg sig Registro de Observación Directa CODIGO ROD:01					
Actividad/ diaria	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	Desayuno y aseo	Desayuno y aseo	Desayuno y aseo	Desayuno y aseo	Desayuno y aseo
	Actividades Iniciales (activación de lenguaje y memoria- nociones témpero- espaciales, motricidad gruesa)	Actividades Iniciales (activación de lenguaje y memoria- nociones témpero- espaciales y motricidad	Actividades Iniciales (activación de lenguaje y memoria- nociones témpero- espaciales y motricidad	Actividades Iniciales (activación de lenguaje y memoria- nociones témpero- espaciales y motricidad	Actividades Iniciales (activación de lenguaje y memoria- nociones témpero- espaciales y motricidad



UNIVERSIDAD DE CUENCA

		gruesa)	gruesa)	gruesa)	gruesa)
	Generación de la situación significativa : enunciada por uno de los niños y armado del friso	Actividad Dirigida: en su mayoría es una actividad enmarcada como grafo-plástica con miras a elaborar un objeto	Actividad Dirigida: en su mayoría es una actividad enmarcada como grafo-plástica con miras a elaborar un objeto	Actividad Dirigida: en su mayoría es una actividad enmarcada como grafo-plástica con miras a elaborar un objeto	Exhibición del resultado del trabajo realizado en la semana
	Refrigerio	Refrigerio	Refrigerio	Refrigerio	Refrigerio
	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
	Juego en Ambientes de aprendizaje , en su mayoría sin relación con lo que se está trabajando	Juego en Ambientes de aprendizaje en su mayoría sin relación con lo que se está trabajando	Juego en Ambientes de aprendizaje en su mayoría sin relación con lo que se está trabajando	Juego en Ambientes de aprendizaje en su mayoría sin relación con lo que se está trabajando	Juego en Ambientes de aprendizaje en su mayoría sin relación con lo que se está trabajando
	Actividades Finales	Actividades Finales	Actividades Finales	Actividades Finales	Actividades Finales
	Despedida	Despedida	Despedida	Despedida	Despedida

Cuadro 12: Registro de Observación Directa.

Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Se observó que los niños han interiorizado este horario, de tal manera que ellos saben que actividad tienen que cumplir en la medida en la que transcurre el día.

Otra situación lamentable, es constatar que aunque el 78% de docentes encuestados reconocieron la presencia del enfoque pedagógico, sin embargo no hay evidencia de la aplicación del Constructivismo así como tampoco, de promoverlo intencionalmente, en la práctica diaria, la vivencia de las tres dimensiones del Referente Curricular Volemos Alto, situación que era de esperarse pues en la encuesta el 100% de docentes no asocian las dimensiones con los enfoques, objetos y experiencias de aprendizaje descartando el criterio vertido posteriormente por el 89% de docentes encuestados.

Si bien el 89% de los maestros consideraron que los objetivos planteados en el Referente Curricular y los Objetos de Aprendizaje promueven la socialización y el desarrollo madurativo de los niños, con la rutina que se establece no se propende a un desarrollo integral de los niños.

Se Comprueba que el trabajo está encaminado sobre todo para activar la motricidad fina, desarrollando con los niños casi todos los días técnicas grafo plásticas, que como veremos no logran afianzar el desarrollo integral.

En la observación realizada si se evidencia que hay un esfuerzo por considerar la situación significativa como eje temático que motiva todo el trabajo y que propicia reflexiones de vida, pero son puntuales y no están orientadas a desarrollar aprendizajes liberadores como afirmaron el 89% de los encuestados; con ello se pierde la posibilidad de propiciar reflexiones, cuestionamientos a esa realidad negativa que puede ser cambiada.

En este sentido se pudo constatar que a pesar de que los niños se motivan con la planificación colectiva de las situaciones significativas trabajadas no generaron mayor problematización, lo que lleva a pensar en una débil capacidad crítica de los docentes y falta de compromiso para generar



UNIVERSIDAD DE CUENCA

procesos reflexivos de impacto como una oportunidad para cambiar la cotidianidad a favor de una vida digna, sin duda, una situación significativa bien planificada puede fomentar el ejercicio de la democracia y ciudadanía en los niños y puede llevar a cambio de hábitos o formas de actuar no solo de los niños sino de la comunidad, por el impacto que puede tener un trabajo realizado bajo esta tónica.

Esta situación aleja la posibilidad de que la acción pedagógica cobre sentido, y pueda verse como una oportunidad para transformar la realidad desde el contexto.

De la observación realizada se puede ver que los niños presentan interés ante la rutina creada, lo lamentable es que no se de esa vinculación entre objetivos, objetos, experiencias actividades e indicadores de logro presentes en el Referente Curricular Volemos Alto que aseveraron los maestros con la metodología de ambientes de aprendizaje.

Es importante indicar que el 100% de maestras afirman utilizar como metodología el Ciclo del Aprendizaje, estrategia que consta de cuatro momentos que deben ser debidamente planificados: experimentación, reflexión, conceptualización y aplicación, sin embargo se verifica que en las planificaciones del 89% de docentes, que no existe coherencia en el manejo de los momentos de esta metodología.

Al realizar las observaciones áulicas, sorprendió constatar el caso de una maestra cuya planificación respondía a la realidad de los niños, familia y comunidad; lo lamentable es que el 89% de maestras afirmaron que si consideraban estas en las planificaciones pero en la visita no se pudo comprobar.

A través de la observación directa se verificó que los ambientes de aprendizaje están creados, y que su implementación se ha dado con el apoyo de la comunidad educativa, sin embargo no se cumple con el aprendizaje vivencial porque los ambientes aprendizaje no son vistos como



UNIVERSIDAD DE CUENCA

oportunidades para el desarrollo de aprendizajes, y efectivamente en el 89% están habilitados sin intención, por tanto no forman parte de la secuencia pedagógica, y su permanencia en el tiempo no está ligada al desarrollo de aprendizajes significativos sino al interés que demuestran los niños, el mismo que se evidencia en su presencia en los entornos creados.

El 89% de docentes reconocieron que los ambientes de aprendizajes son utilizados como espacios a donde los niños deben acudir como parte de su rutina.

Es curioso ver como en el horario, los docentes determinan el tiempo de los niños en estos espacios como juego libre.

Esta es otra situación lamentable, porque definitivamente se comprueba que la metodología planteada ambientes de aprendizaje, no es utilizada; los ambientes están creados, en cada uno de los centros de educación inicial, existe la dotación del material didáctico, pero estos entornos no son valorados como espacios que pueden llevar a los niños al aprendizaje sino más bien son activados para generar un juego “libre”, que en muchos casos distorsiona la razón de ser de la metodología.

Es necesario aclarar que el componente esencial de los ambientes de aprendizaje es el trabajo lúdico pero hay un objetivo implícito en el momento en el que se generan estos espacios, y además la figura del docente es clave, como mediador del aprendizaje.

Los Ambientes de Aprendizaje, buscan romper la tendencia al trabajo que escolariza, así como terminar o la sobrevaloración al trabajo manual que generalmente lleva a actividades grafo plásticas como sucede en la realidad del Sígig.

También se constata que no hay relación entre las experiencias de aprendizaje y la presencia de los niños en los ambientes de aprendizaje, y se comprueba contrariamente a lo que afirmaron el 56% de docentes encuestados, los temática del ambiente está fija durante todo el año, no hay



UNIVERSIDAD DE CUENCA

cambio, y como pierden sentido para los niños, se evidencia un deterioro del material didáctico y lo más penoso fue constatar como los niños dan una función diferente a cada material didáctico con lo que se comprueba el sin sentido o desgaste de la metodología al no ser aplicada como se sugiere.

Se observa que los ambientes no guardan relación con la realidad del entorno comunitario, y aunque el 100% de los docentes indican que la comunidad participó en la adecuación, se evidencia que su presencia es como proveedora pero no está vinculada o involucrada como parte activa de la comunidad educativa.

La metodología ambientes de aprendizaje no está vista como una oportunidad para favorecer la vinculación con la comunidad, no hay situaciones significativas generadas con miras a establecer ese vínculo con la comunidad. La participación de los niños en actos sociales de la comunidad se circunscribe a actuaciones puntuales y eso no puede ser visto como vinculación contrariamente a lo que manifiesta el 89% de los docentes encuestados.

Finalmente no se evidencia esa vinculación vital con la naturaleza, y esto traduce claramente en dos aspectos: ausencia de ambiente de aprendizaje creado fuera de las aulas y en la visión del 89% de docentes encuestados quienes se pronunciaron ratificando esta falta de encuentro con la naturaleza.

Acercamiento a la realidad de los niños

El Impacto en los niños del uso de la metodología ambientes de aprendizaje debe verse reflejado en su desarrollo integral, es por ello que se realizó un acercamiento a través de la aplicación de la escala de desarrollo denominada Rueda de Desarrollo (Harold, 1992), la misma que ofrece unas hojas de registro que permite valorar el grado de maduración de los niños. Está dividida en cinco áreas: motricidad gruesa, motricidad fina, perceptivo cognitiva, lenguaje y social. La Rueda de Desarrollo se aplicó a 70 niños



UNIVERSIDAD DE CUENCA

que representan la muestra, cuyos resultados complementaron el análisis anterior.

Si verificamos la relación de la metodología ambientes de aprendizaje con el desarrollo de la motricidad gruesa en los niños, vemos que los materiales que integran este espacio de aprendizaje permitieron que el grupo niños a quienes se les aplicó la escala: Rueda de Desarrollo, muestren dominio de ciertas destrezas motoras básicas, pues más del 90% de los niños logran realizar efectivamente cinco de los nueve ítems evaluados.

Se verifica a través de la observación, que estas destrezas se desarrollaron por la ejecución de actividades aisladas durante el cumplimiento del horario, sin intención integradora.

Menos aciertos se pueden ver cuando se evalúa mayor control corporal a través de acciones que ponen en juego el dominio del equilibrio como son saltos con diversas alturas o permanencia en un solo pie, situaciones que más del 12% de los niños no las pudo ejecutar.

Claro está que para adquirir este dominio se necesita la mediación del adulto y sobretodo, para efectos del uso de la metodología propuesta, las actividades que buscan la consecución de estas destrezas, deben estar planificadas como parte de una temática, es decir deben guardar sentido.

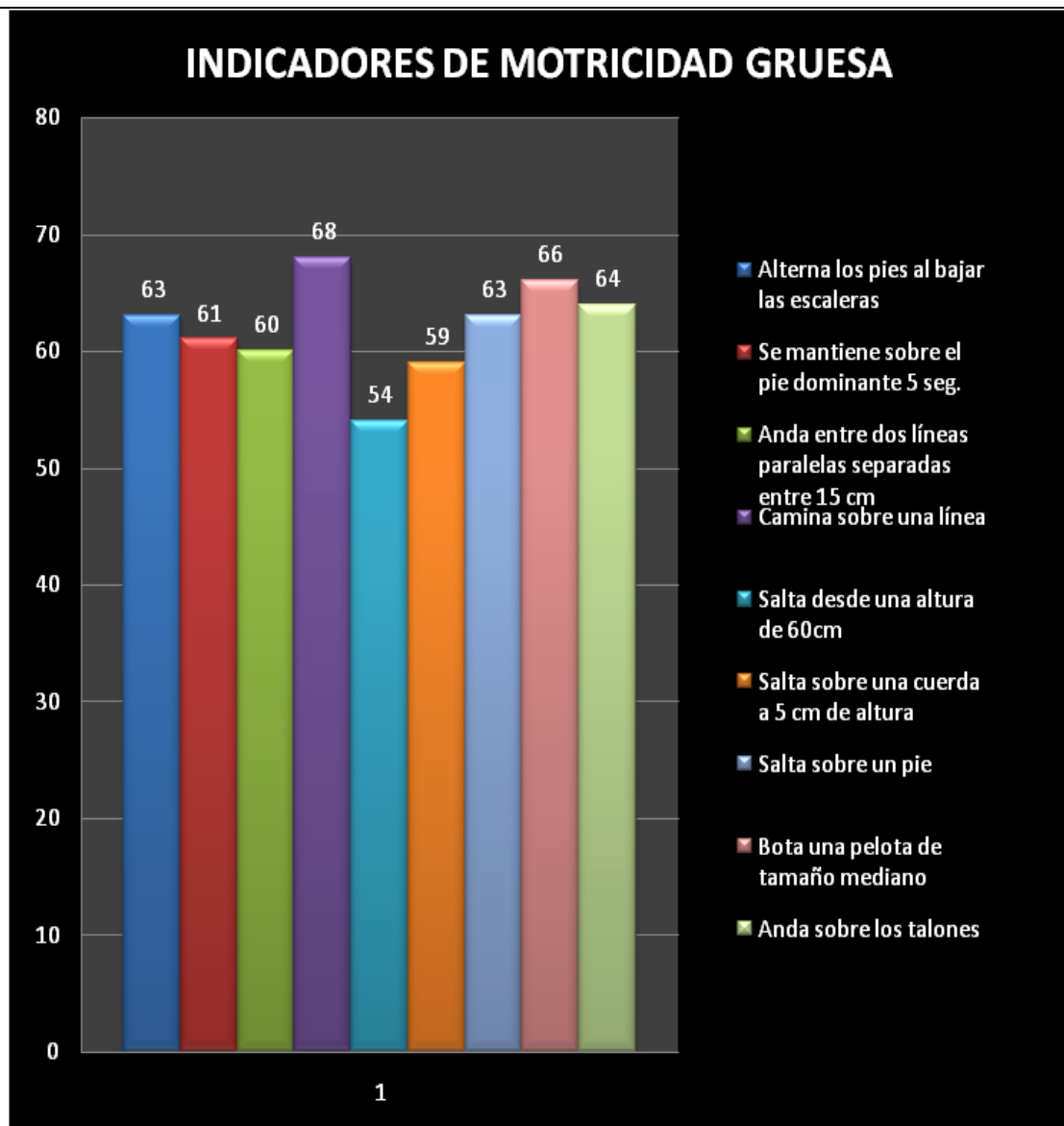
Por otra parte, es necesario pensar que si hablamos de educación integral, el éxito de la motricidad gruesa, no se mide únicamente al constatar el dominio de diferentes destrezas aisladas sino en el momento en el que el dominio del cuerpo, de sus partes gruesas, permite el desarrollo favorable de la motricidad fina, así como nociones básicas, que se consolida en referencia con el cuerpo.



Maestría en Educación Parvularia

Educación Inicial en el Cantón Sígsg

Tabulación de Indicadores de Motricidad Gruesa de acuerdo a la aplicación de la Escala: Rueda de Desarrollo.



Cuadro 13: Rueda de Desarrollo: tabulación de indicadores de Desarrollo de Motricidad Gruesa.

Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Siguiendo el mismo parámetro de análisis, a continuación se verifica el desarrollo alcanzado en motricidad fina; y los resultados que se obtienen corroboran lo planteado anteriormente; en el sentido de que el dominio motor se refleja en el dominio de la motricidad fina.

Lo curioso es verificar que las destrezas que más se han desarrollado en más del 85% de los niños evaluados, son las que responden a las actividades grafo-plásticas que las maestras planifican como parte del cumplimiento de su agenda de trabajo, la misma que consta en el horario que siguen día a día, pero éstas no necesariamente implican un grado de desarrollo madurativo óptimo porque cuando se aplican otros ítems los resultados son diferentes.

Así menos del 44% de los niños evaluados, han adquirido el dominio espacial como para reproducir figuras elementales, en tanto que el 56% no logra este dominio.

Así también el 50% no ha logrado un dominio corporal grueso en referencia a límites espaciales como para aplicar en actividades de motricidad fina como es el colorear figuras con límites y finalmente cuando no hay una buena percepción corporal, que implica el auto reconocimiento así como el reconocimiento del otro, es imposible que pueda proyectar la figura humana en superficies planas por ello 40% de los niños evaluados no alcanza la meta en la actividad planteada: completar o dibujar rostros.

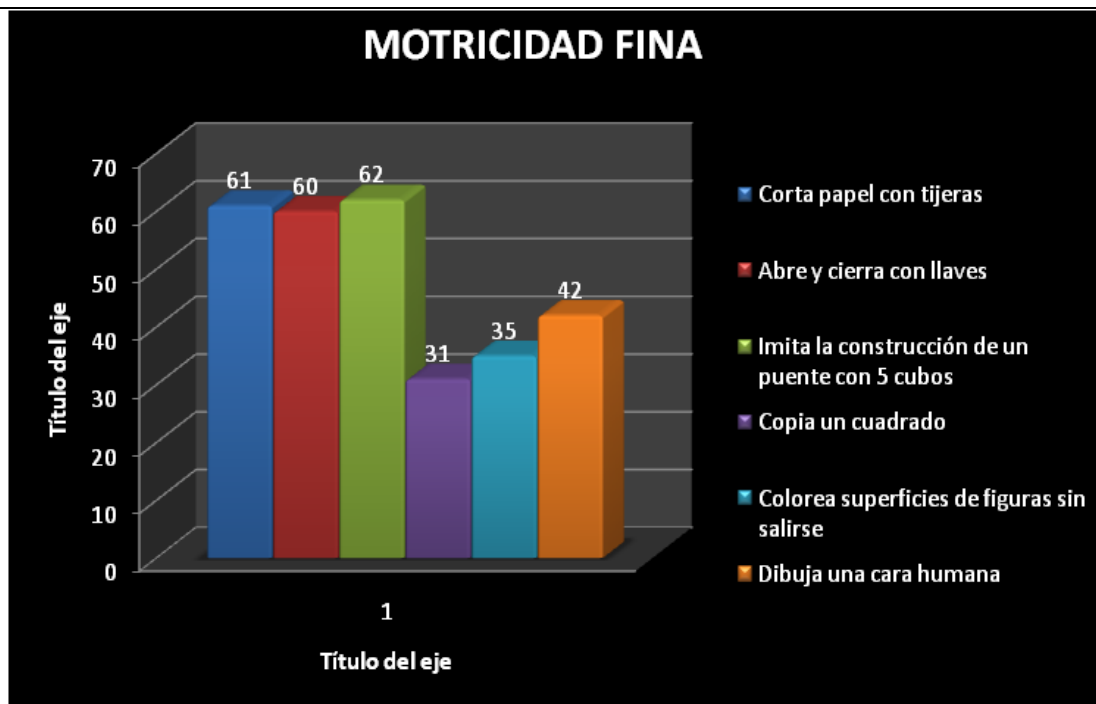
Lo expuesto ratifica que los ambientes de aprendizaje aplicados de la manera como lo están haciendo, no cumplen su cometido, y lo lamentable es constatar la presencia de actividades aisladas sin intencionalidad de aprendizajes integrales.



Maestría en Educación Parvularia

Educación Inicial en el Cantón Sígsg

Tabulación de Indicadores de Motricidad Fina de acuerdo a la aplicación de la Escala: Rueda de Desarrollo.



Cuadro 14: Rueda de Desarrollo: tabulación de indicadores de Motricidad Fina.

Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo

Se continúa con el análisis de los resultados del siguiente gráfico que da cuenta de la percepción cognitiva desarrollada por los niños. Como se puede ver hay una noción que ha sido interiorizada por el 91% de los niños evaluados, y está relacionada a la posibilidad de emparejar colores. En este mismo sentido el 79% logra seleccionar colores, actividad que está reforzada por el trabajo en actividades grafo-plásticas que lidera el docente y el 80% realiza efectivamente diversas posibilidades de encajes.

Se observa que el material que está presente en el ambiente de aprendizaje de juegos tranquilos, y que se encuentra al alcance de los niños es muy utilizado, se piensa que su uso ha permitido la interiorización.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Estos resultados positivos no se reflejan cuando se evalúa otras nociones, como por ejemplo aquella que hace referencia a la posibilidad de ordenar elementos de forma decreciente, pues el 44% de niños no puede hacerlo. Se verifica que pueden nominar los números pero el 72% de los niños evaluados no logra seleccionar números, así mismo el 68% no puede aparejar números y el 38% no reconoce formas geométricas elementales.

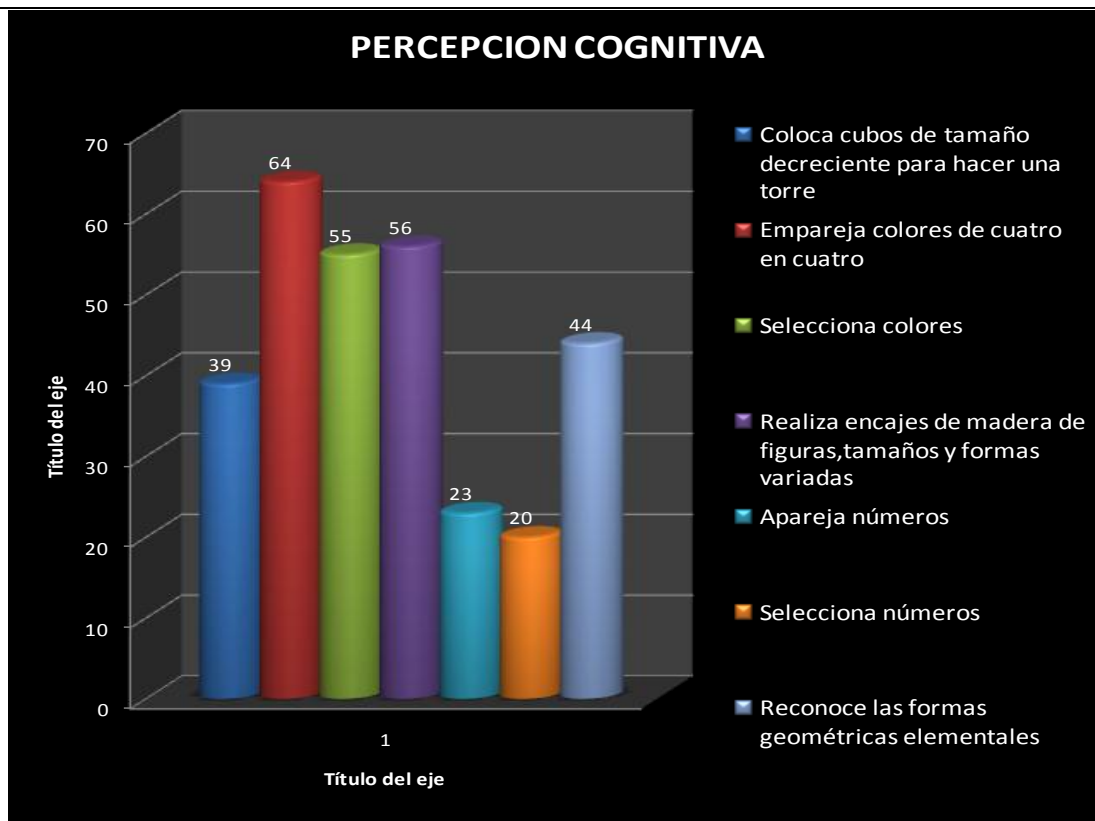
Con estos resultados se puede ver que si bien los ambientes de aprendizaje tienen los materiales concretos para lograr los objetivos, sin embargo, por si solos no logran los resultados esperados, por tanto no posibilitan un desarrollo integral como oportunidad para potenciar las habilidades de los niños así como activar otras.



Maestría en Educación Parvularia

Educación Inicial en el Cantón Sígsg

Tabulación de Indicadores de Percepción Cognitiva de acuerdo a la aplicación de la Escala: Rueda de Desarrollo.



Cuadro 15: Rueda de Desarrollo: tabulación de indicadores de Percepción Cognitiva.

Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo

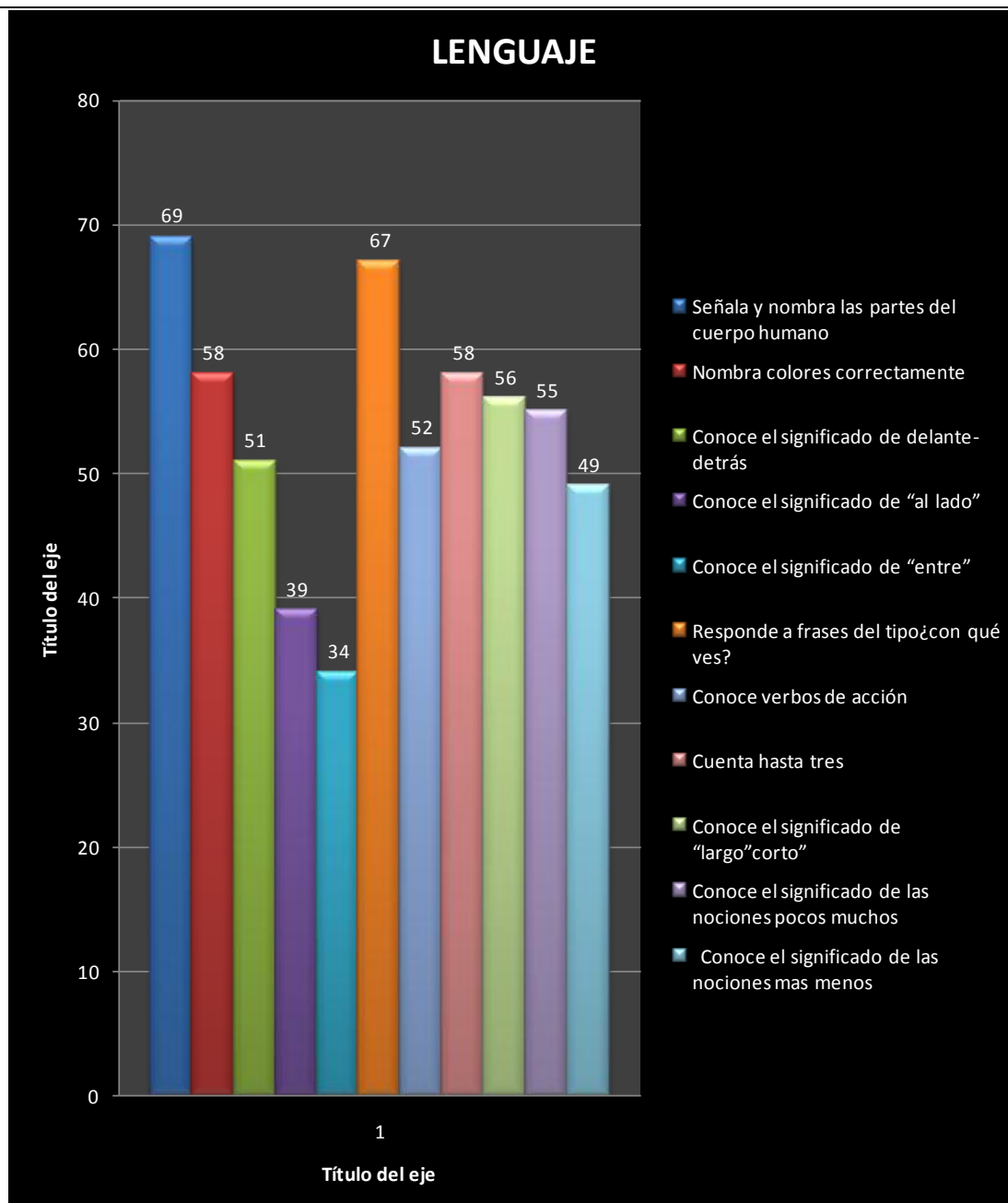
Si revisamos las actividades diarias que las maestras proponen, podemos ver que una de las áreas que más potencian, es precisamente el área del lenguaje: En referencia a esta, veamos los resultados en el siguiente gráfico



Maestría en Educación Parvularia

Educación Inicial en el Cantón Sígsg

Tabulación de Indicadores de Lenguaje de acuerdo a la aplicación de la Escala: Rueda de Desarrollo.



Cuadro 16: Rueda de Desarrollo: tabulación de indicadores de Lenguaje.
Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Es interesante observar que hay un desarrollo aceptable en esta área, el 80% y más de los niños evaluados tienen aciertos como respuesta a cinco de los once ítems planteados, sin embargo a pesar de la asertividad, se evidencia que no logran transferir nociones aprendidas, por ejemplo el 98% señala y nombra las partes del cuerpo humano, el 95% de niños, a la frase ¿con qué ves? pero no pueden dibujar una figura humana con estos elementos.

Igual sucede con la nominación de colores, puesto que el 83% puede evocar los mismos, así también el 83% cuenta hasta tres, y el 80% conoce el significado del largo, corto; pero cuando relacionamos estas respuestas con las nociones evaluadas en otras áreas podemos indicar que falta incorporar cognitivamente algunas nociones para que luego las puedan transferir.

Es necesario alertar que un niño puede llegar a evocar colores como resultado de un proceso de constantes repeticiones, pero la incorporación cognitiva de esta noción se evidencia el momento en el que tiene que comparar o elegir un color específico de una muestra en la que existen objetos de diversos colores.

Lo que si se considera como muy débil es el abordaje de nociones espaciales, como a delante, detrás; pues el 27% de los niños evaluados no han logrado interiorizarla, 44% no han asimilado la noción de lado; el 52% de los niños no conoce el significado de entre, el 26% no conocen verbos en acción, el 21% no conoce las nociones de pocos y muchos; así como el 30% no conoce el significado de las nociones más, menos.

Como se puede ver las nociones espaciales tienen mucha relación con el dominio y ubicación corporal en referencia de objetos o personas; y los resultados nuevamente ratifican que el trabajo no está articulado.

Es lamentable observar una vez más, la poca utilidad de los ambientes de aprendizaje como una oportunidad de aprendizaje.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Si se revisa los resultados alcanzados en el área social, se observa que se mantiene un desarrollo desigual, con porcentajes altos en aquellas actividades que se potencian en los ambientes de aprendizaje o en las que están planificadas por la maestra de acuerdo al horario diario.

Así por ejemplo el 89% de los niños puede auto identificarse, el 90%, 87% y 84% mantiene independencia en actividades personales relacionadas con su aseo personal; pero en actividades en las cuales debe demostrar dominio, seguridad y control, los porcentajes de asertividad disminuyen, así por ejemplo el 65%, no puede utilizar el tenedor, 52% el cuchillo y el 75%no logra asertividad al verter líquidos en un jarra. Sorprende que no logren independencia en ciertas acciones como por ejemplo peinarse solos, pues el 49% puede hacerlo y está en estrecha relación con actividades que demuestran independencia como es la de vestirse y desvestirse solos en donde únicamente el 66% de los niños demuestran hacerlo.

Frente a los resultados expuestos se puede reflexionar que uno de los objetivos de los ambientes de aprendizaje es lograr el autodomínio y control corporal, además de procesos de socialización entre pares, sin embargo de la experiencia observada, no se cumple, bastaría con indicar que en el ambiente de dramatización, diferentes vestuarios están expuestos a órdenes de los niños, ellos se visten con los mismos pero no tienen la prolijidad de abotonarse bien o de colocarse de forma correcta la ropa. La maestra ajena a los juegos de los niños no interviene y por consecuencia no hay una posibilidad de aprendizaje, ello se refleja en el momento de la evaluación.

Se cree con mucha seguridad que otros resultados se alcanzarían si el adulto mediara la posibilidad del aprendizaje en estos ambientes.

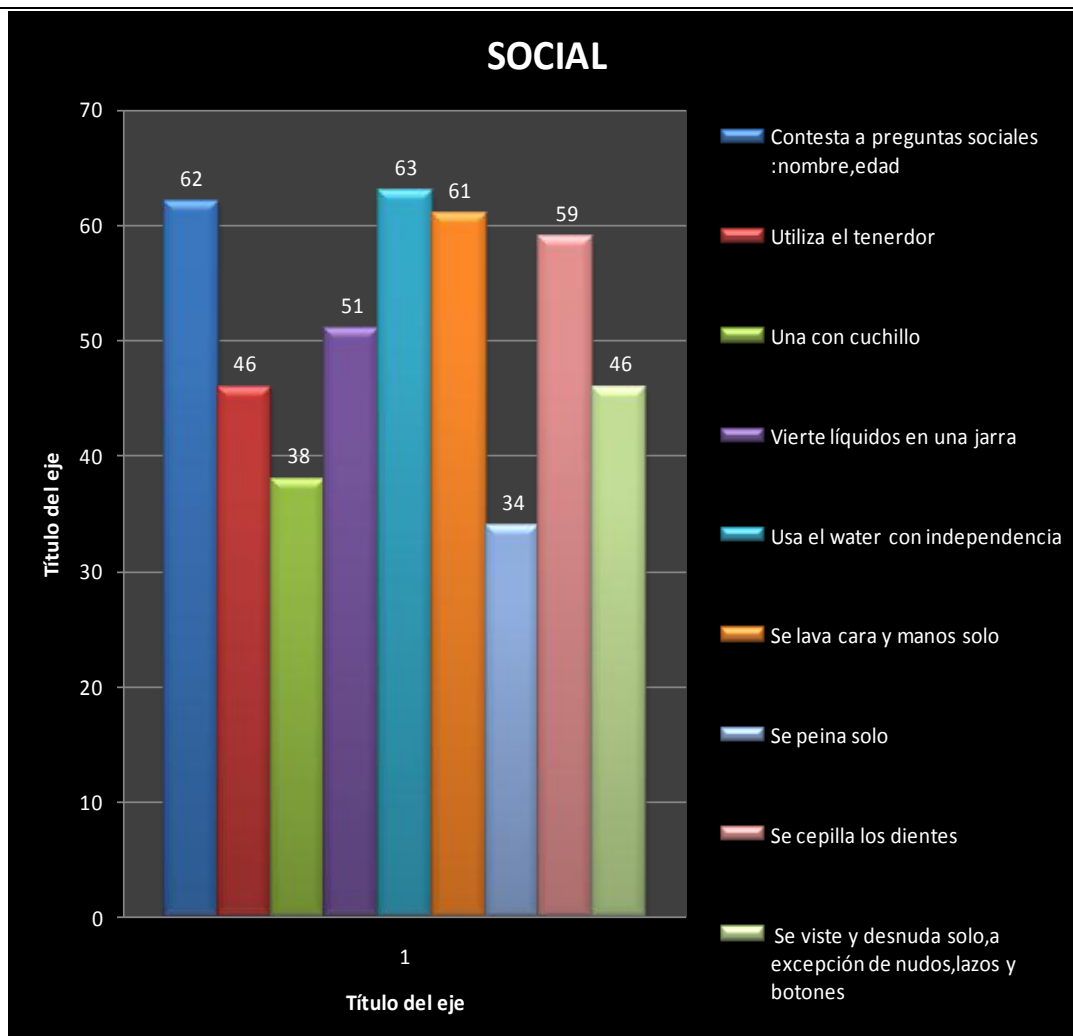
Igual cosa sucede con otras posibilidades de aprendizaje que están inmersas en los ambientes de aprendizaje pero que se desperdician ante el poco valor que se da a los mismos.



Maestría en Educación Parvularia

Educación Inicial en el Cantón Sígsg

Tabulación de Indicadores del área social de acuerdo a la aplicación de la Escala: Rueda de Desarrollo.



*Cuadro 17: Rueda de Desarrollo: tabulación de indicadores del Área Social
Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo*

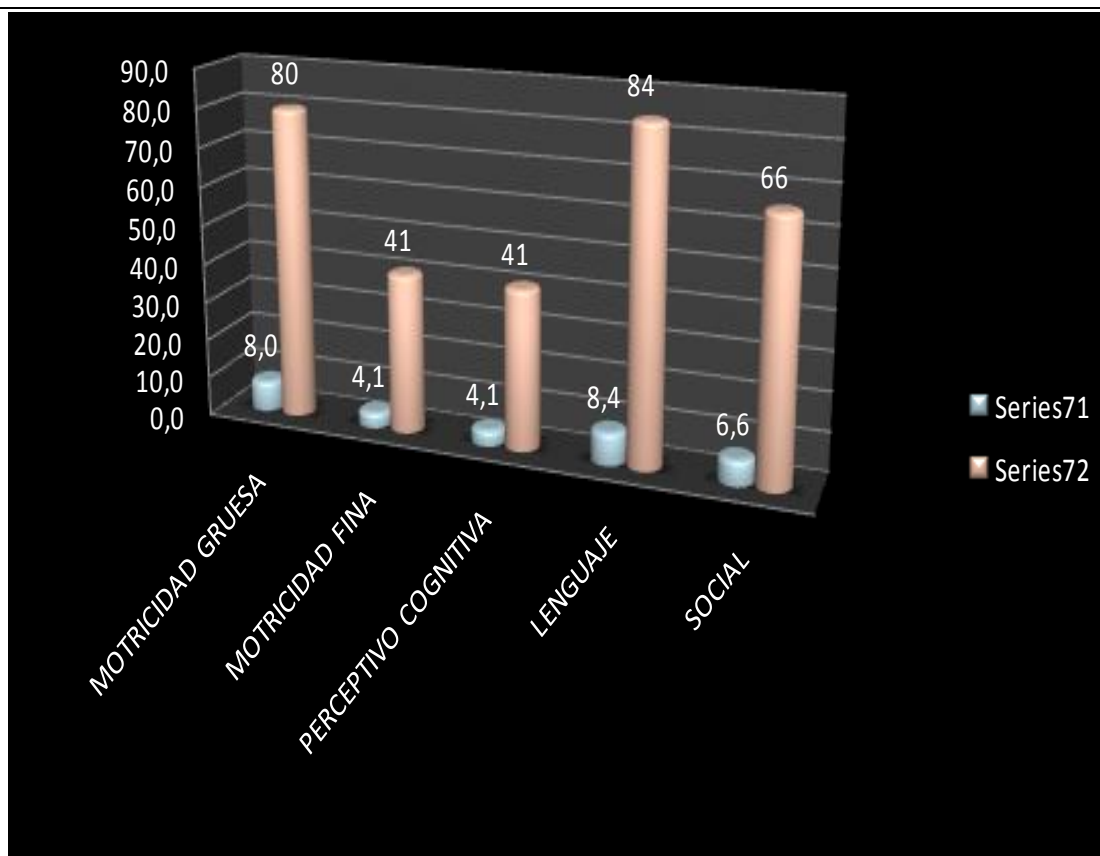
Finalmente se quiere realizar una comparación global del desarrollo alcanzado en las diferentes áreas; para ello se presenta el siguiente gráfico:



Maestría en Educación Parvularia

Educación Inicial en el Cantón Sígsig

Tabulación de Indicadores de todas las áreas evaluadas de acuerdo a la aplicación de la Escala: Rueda de Desarrollo.



Cuadro 18: Rueda de Desarrollo: tabulación de indicadores de todas las áreas

Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo

Como se puede observar, el gráfico ratifica el hecho de no haber alcanzado un desarrollo integral, las áreas del desarrollo vinculadas con motricidad fina y perceptivo cognitiva, y social, son las de menor desarrollo, en tanto motricidad gruesa y lenguaje alcanzan mayores logros de los niños según la evaluación aplicada; pero a pesar de tener estos aciertos, lo que se ha demostrado es que no hay una visión integral.

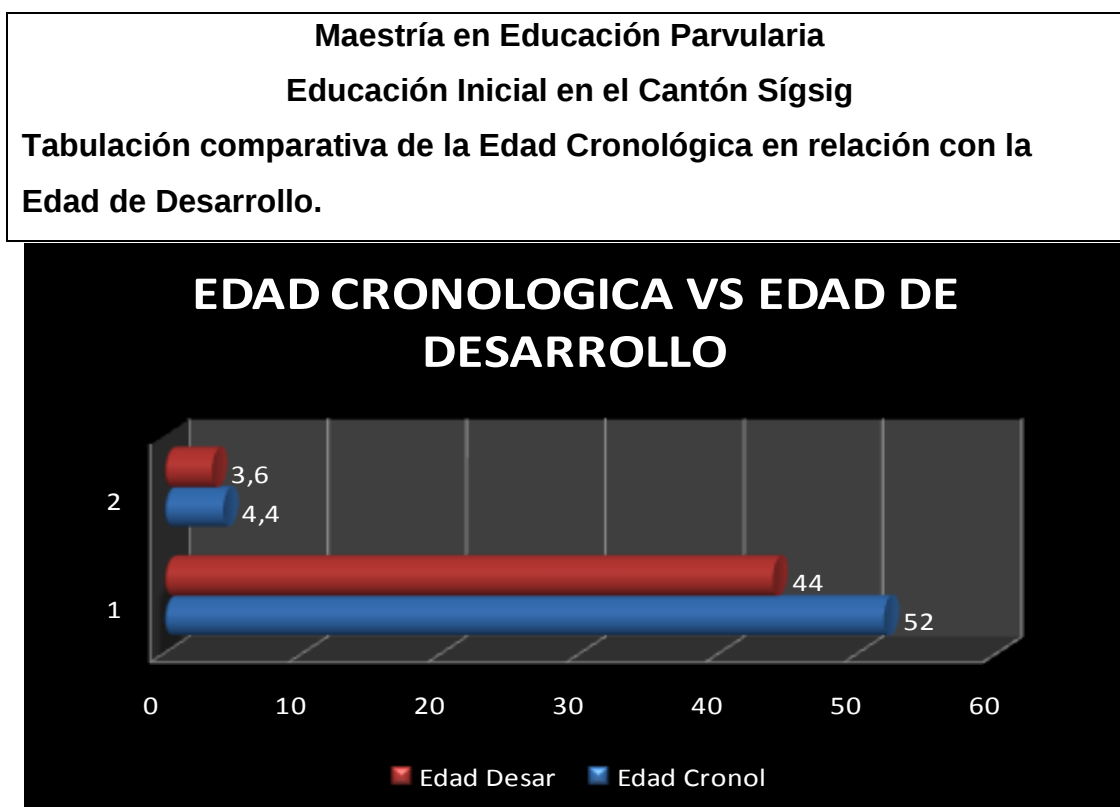
Con seguridad se puede indicar que la búsqueda de este desarrollo integral, no puede darse bajo una práctica rutinaria que no lo promueve, ni activa el encuentro del niño consigo mismo, con los otros y la naturaleza.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Si no se retoma urgentemente el sentido de la educación inicial, y de la oportunidad que significa asumir la metodología ambientes de aprendizaje, no se podrá cumplir con los objetivos planteados al momento de validar la importancia de la educación inicial.

Se afirma aquello por lo que se va a ver en el siguiente gráfico



*Cuadro 19: Tabulación comparativa: edad cronológica vs edad de desarrollo
Elaboración: Maestrante; Lcda. María Eugenia Verdugo*

El mismo que da cuenta de la debilidad que se tiene en este momento con el proceso de aprendizaje que se está desarrollando en Educación Inicial. Rápidamente se puede observar como los niños ejecutan únicamente 44 items de los 52 que deben lograr en la escala de desarrollo aplicada, por ello al contrastar la edad cronológica de 4 años 4 meses de los niños no concuerda con la edad de desarrollo que tienen que es de 3 años 6 meses, el mismo que se debe corregir inmediatamente; pues al comparar la edad cronológica de los niños con la edad de desarrollo encontremos una diferencia de 6 meses, retraso que no puede darse si se habla de un trabajo



UNIVERSIDAD DE CUENCA

oportuno desde educación inicial, que para nosotros es muy fuerte, más si lo que se busca es potenciar el desarrollo óptimo.

Incidencia Social

Como se puede ver al verificar el trabajo en educación inicial es lamentable indicar que la incidencia social no es significativa, no se ha comprobado un impacto en la sociedad, en la medida en la que se evidenció cambios mayores a situaciones negativas que afectan la dinámica de la institución, de las familias y de la comunidad.

El impacto social que se pudo observar fue, únicamente, la expectativa generada en las familias, por los trabajos manuales que llevan los niños como resultado de la planificación de la semana.

Solo una maestra de todas las que trabajan ha generado acciones para mejorar la situación de niños con bajo peso, y no solo se ha contentado con remitir a los representantes al Centro de Salud, sino que se ha empoderado de la problemática de los niños y ha generado estrategias nutricionales que las ha desarrollado en el aula y con los representantes de los niños afectados para mejorar la vida de los niños que atraviesan esta situación. Pero es una acción aislada que no está vinculada al ejercicio mismo de la metodología.



CAPITULO 3

3.1 Avances y límites de la aplicación de la propuesta metodológica

Luego del análisis realizado no se puede hablar de que la propuesta metodológica se está aplicando, el avance que se constató gira en torno al hecho de haber incorporado físicamente ambientes lúdicos, que ubicados en la jornada, impiden que los niños permanezcan sentados, haciendo trabajos con técnicas grafo plásticas, o totalmente escolarizados.

Los límites que se encontraron son varios.

Por ejemplo, la práctica educativa rutinaria que realizan los maestros en sus aulas, la misma que obedece a tres causales 1) que los docentes, no han podido encarnar el bagaje teórico que traen como producto de su formación pedagógica en la realidad del aula, con miras a contribuir en el cumplimiento de los objetivos de la educación inicial. 2) vacíos en su formación pues es posible que docentes cuyos títulos en su mayoría son Educadores en Párvulos o Licenciados en Educación General Básica, no hayan estudiado y analizado el Referente Curricular Volemos Alto a pesar de que es el instrumento rector de la educación inicial. 3) desconocimiento de la metodología ambientes de aprendizaje como una oportunidad para el desarrollo de educación Inicial.

La práctica educativa constatada deja de lado al docente en su posibilidad de ser el Intelectual Transformativo que nuestra sociedad demanda.

Otra limitación que se encontró es la pérdida de conciencia sobre la dimensión que tiene la profesión de “Ser Docente”, como agentes de transformación social, y la posibilidad que tienen éstos, de apropiarse de la metodología que se propone como medio para alcanzar los objetivos de la educación Inicial. Resulta sorprendente constatar cómo se desarrollan proyectos con los niños, a partir de situaciones significativas, pero el docente no genera el plus de la reflexión crítica para transformar la situación



UNIVERSIDAD DE CUENCA

evocada por los niños, en una situación problemática que cambie su realidad.

Si la situación significativa que parte de una situación cotidiana propició el interés de los niños, fácilmente puede ser el punto de partida para desarrollar el proceso de concientización y personalización.

El estadio 1 de toma de conciencia, puede iniciar en la situación significativa, asumida como la situación límite en la cual está inmersa el niño y la comunidad, y su reconocimiento, reflexión y cuestionamiento permitiría que se convierta en el punto de partida del proceso de liberación.

El educador transformador, debe tener claro, que una situación límite, generalmente es asumida por un individuo o comunidad como natural y que únicamente cuando se propicia la reflexión argumentativa puede generar la búsqueda de su cambio, (conciencia ingenua).

Además no debe descartar que el cambio no es fácil, y que puede generar reacciones externas porque implica precisamente un cambio de actitud (miedo a la libertad).

Pero el educador crítico debe asumir su rol dentro de este proceso, insertándose en la realidad para poder entenderla y luego intervenir.

Solo en este momento demostrará que adopta una postura ética basada en el reconocimiento del contexto (participación del educador crítico).

El estadio 2: Transformativo-Comunitario se puede propiciar con el apoyo del educador, quien utilizando la metodología ambientes de aprendizaje, puede generar no solo la explicación a las causas de la opresión, sino que de manera lúdica puede crear conciencia sobre el cambio de formas de actuar con miras a la consecución de una vida digna.

La misma metodología puede ser utilizada para evidenciar ante la comunidad, la presencia de sujetos históricos de transformación, consientes



que cada individuo se debe a una colectividad (intersubjetividad comunitaria).

Desde esta perspectiva, los dos hitos metodológicos: consolidación de la situación significativa y la metodología ambientes de aprendizaje, pueden constituirse fácilmente en denuncia y anuncio. La Primera permitirá evidenciar la situación límite como se la vive en la realidad, en tanto que con el apoyo de los ambientes de aprendizaje se podrá evidenciar el anuncio de la situación esperanzadora que surgió, precisamente de un proceso dialógico con los niños en colaboración directa con el educador.

Es allí cuando todos los actores de este proceso intervendrían en la consolidación de la utopía vista como el inédito viable, y la tarea pedagógica trascendería para convertirse en una praxis de la liberación que superó el plano cognitivo al generar una conciencia ético-crítica en los sujetos de liberación.

Es un límite preocupante el haber constatado que la práctica educativa no refleja la visión del niño como un ser integral; a esto se suma la ausencia de un seguimiento sobre las dificultades que cada niño tiene y la poca mediación y andamiaje al no conocer las etapas evolutivas, planteamientos curriculares.

Frente a ello es necesario preguntarse: cómo superar esta debilidad, y regresamos nuevamente nuestra mirada a Paulo Freire cuando convoca a los profesores y estudiantes a ser “alfabetos políticos” abiertos al aprendizaje continuo precisamente porque asumimos nuestra condición de inacabamiento de alejamiento de certezas y de constante mejora.

Otros de los límites que se ve, son de corte administrativo, pues el Distrito Intercultural Sígsig, como entidad desconcentrada del Ministerio de Educación, debió organizar un seguimiento muy riguroso de este nivel y presentar las estrategias para superar debilidades que se encuentran en el camino.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Más si consideramos que es una competencia nueva que merece atención permanente y sobre la cual se levanta un cúmulo de expectativas debidamente sustentadas en la visión de la educación inicial como una oportunidad.

En relación a lo anotado es importante indicar que el ente administrativo debe generar las acciones oportunas para enfrentar las debilidades que se presentan en territorio, como por ejemplo el hecho de la movilidad de los docentes a consecuencia de los concursos de oposición y méritos que ha levantado el Ministerio de Educación.

Si bien como resultado de esta situación, la educación inicial en el Sígsig tuvo que enfrentar en el mes de enero del 2012, la salida y llegada de docentes, ello no justifica la ausencia de un seguimiento efectivo que hubiese posibilitado implementar los correctivos apropiados ante esta situación.

Finalmente en relación a la metodología Ambientes de Aprendizaje, El trabajo desarticulado entre los ambientes de aprendizaje creados, así como su falta de intencionalidad y de relación con la realidad, no permitieron que se pueda probar esta metodología como medio para el desarrollo de un aprendizaje significativo, crítico y con impacto social. La presencia constante de un trabajo alrededor de técnicas ligadas a una producción manual con modelos alejados a la realidad, da cuenta de la necesidad que tienen los docentes de validar su profesionalismo a partir de los trabajos que los niños hacen en el papel y que nutren una carpeta que “demostrará” lo realizado en clase.

Por los resultados alertados a partir de esta investigación se ha dispuesto una acción emergente que consiste en la aplicación de un taller de activación dirigido a todos los maestros de educación inicial, se sugirió que se parta del reconocimiento del Referente Curricular, sus bases; fundamentos, así como de la metodología ambientes de aprendizaje. Y luego se termine con el abordaje de la planificación, buscando



desestructurar esas concepciones escolarizantes presentes en los docentes con miras al cambio.

A pesar de la vivencia en educación inicial en el Cantón Sigüig, se ratifica que la aplicación de la metodología ambientes de aprendizaje es uno de los caminos apropiados para cumplir con el objetivo planteado por el Ministerio de Educación en referencia a la posibilidad de convertir a la Educación Inicial en un aprendizaje oportuno y pertinente, vital para el desarrollo integral de los niños y con impacto en el desarrollo de nuestro país.

3.2 Conclusiones

Reconocer la implementación del servicio de Educación Inicial en el cantón Sigüig, así como la existencia del Referente Curricular Volemos Alto, que se plantea como orientador de las acciones pedagógicas; y de la voluntad gubernamental para implementar dentro de cada centro de educación inicial la metodología ambientes de aprendizaje, por considerarla una alternativa que permitiría el ejercicio de derechos de los niños desde la visión del contexto e impediría la escolarización a temprana edad.

Es lamentable indicar que en los centros de Educación Inicial en el Cantón Sigüig, la propuesta curricular y metodológica no ha sido implementada según lo planteado, no solo por el desconocimiento del Referente Curricular Volemos Alto y de la metodología ambientes de aprendizaje, sino por la presencia de docentes que reproducen prácticas educativas tradicionales, escolarizantes y que terminan convirtiendo a los niños en objetos de aprendizaje.

En virtud de lo expuesto es importante tener presente la diferencia que existe entre una visión tradicional y una visión alternativa sabiendo que esta puede desarrollarse a partir de la implementación de la metodología Ambientes de Aprendizaje. Conclusión que la evidenciamos a través del siguiente cuadro:



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Referencia	Visión Tradicional	Visión Alternativa
Dimensiones presentes en el Referente Curricular Volemos Alto	No se consideran.	La práctica educativa gira alrededor de las mismas y son fácilmente identificables.
Fundamentos del Referente Curricular Volemos Alto	Se conocen como postulados alejados de la práctica.	Orientan la implementación de los ambientes de aprendizaje.
Concepto del Niño	Es objeto de la educación, por tanto se le escolariza tempranamente.	Es el sujeto de la educación, se le reconoce en toda su expresión.
Rol del Educador	Dueños de todas las acciones.	Intelectual Transformativo, mediador del proceso de aprendizaje, atento a la posibilidad de mejorarlo continuamente.
Relación del Educador_ Niño	Vertical.	Horizontal, generador de confianza y de lazos de afectividad.
Ambiente Físico	Escolarizante, presencia de sillas y mesas en todo el salón.	Estimulante, acogedor, y en constante renovación.
Manejo del tiempo	En función del interés del adulto.	En función del interés de los niños, pero reglas claras que permiten una



UNIVERSIDAD DE CUENCA

		convivencia armónica.
Planificación	Lineal.	Creativa, flexible, y significativa.
Estrategias Metodológicas Utilizadas	Organizadas y ejecutadas por el docente.	Ambientes de Aprendizaje con sentido, que promueven la participación de todos y el contacto con la naturaleza. Consideran el juego y el arte como su base de acción.
Evaluación	Asociada a medición.	Procesual y permite retroalimentación constante.

La incorporación de los Ambientes de Aprendizaje en los centros de Educación Inicial del cantón Sigsig, como espacios de juego libre carente de sentido y no como una metodología, ha generado un impacto en los niños y familias.

Como se vio en esta investigación, no se ha logrado un desarrollo armónico e integral logrando potenciar en los niños algunas áreas de desarrollo, así mismo no hay una vinculación activa de la familia y el trabajo que se realiza no refleja un impacto social entendido como posibilidad de transformación de realidades.

Los ambientes de aprendizaje, establecidos sin sentido educativo, desgastan la posibilidad de una experiencia de aprendizaje gratificante.

Ello lleva a la conclusión que no se ha logrado el cumplimiento de la política pública establecida en los documentos ministeriales.



3.3 Recomendaciones

Ante las debilidades encontradas como resultado de esta Investigación, es pertinente realizar las siguientes recomendaciones

1. A la administración del Distrito Intercultural Sígsig, como instancia desconcentrada del Ministerio de Educación, organizar un ciclo de capacitaciones rigurosas sobre el manejo pedagógico y didáctico en aula, dirigido a los docentes de este nivel.

Para ello se considera importante partir del reconocimiento de las debilidades teóricas de los docentes sobre los fundamentos de los diferentes instrumentos curriculares vigentes, así como de la metodología ambientes de aprendizaje como posibilidad para cumplir los objetivos de la Educación Inicial, pues hay que evitar el riesgo de convertir a los docentes, en meros operadores de una propuesta, porque ello le quita el sentido a la acción pedagógica.

Es necesario que se tenga presente el llamado que hace Paulo Freire de convertir a los docentes en Intelectuales Transformativos, caso contrario no habrá cambio y la acción pedagógica se remitirá al cumplimiento de la presencia de docentes en aula.

Y no olvidemos la alerta que el mismo autor nos hace “en realidad cuando se considera el futuro como algo dado de antemano, bien como pura repetición mecánica del presente o, simplemente, porque es “lo que tenga que ser”, no cabe la utopía ni, en consecuencia, el sueño, la elección, la decisión o la expectativa, que es el único modo de existencia de la esperanza. No cabe la educación, sólo el entrenamiento”. (Freire, 1994)

Por lo analizado y expuesto se recomienda la implementación de la propuesta metodológica ambientes de aprendizaje, pues su validez radica en la posibilidad que le da al docente para poder encarnar la realidad, contextualizarla, propiciar reflexión; es decir evidenciar en el trabajo diario los elementos del proceso de concientización y personalización con miras a



UNIVERSIDAD DE CUENCA

alcanzar el ejercicio de derechos de los niños, el buen vivir o la vida digna, que es precisamente alcanzar la añorada utopía.

De ahí que la tarea no termina... nunca terminará... mientras soñemos en la construcción de días diferentes, días que abran las puertas de oportunidades para los niños desde la Educación Inicial.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ANEXOS

Anexo 1

FORMULA PARA EL CÁLCULO DE LA MUESTRA

Niños

N	220
Z	95%
D	5
E	0,5
N	64

Docentes

N	10
Z	95%
D	5
E	0,5
N	9



Anexo 2

UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE FILOSOFIA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION PARVULARIA

Esta encuesta está dirigida a docentes de Educación Inicial en el Distrito Intercultural Sígsig, la misma tiene como objetivo correlacionar el manejo de las metodología “ambientes de aprendizaje” con el contexto socio cultural y desarrollo integral.

1. ¿Conoce usted el Referente Curricular Volemos Alto? Sí No
2. ¿Utiliza el Referente Curricular Volemos Alto como orientador de sus acciones en el aula? Sí No
3. ¿Qué instrumento curricular utiliza como orientador de sus acciones en el aula?

4. ¿En dónde se origina el instrumento curricular que utiliza?

5. De la lista presentada, señale los enfoques que fundamentan el instrumento curricular que usa:
Pedagógico
Antropológico
Médico
Derechos
Científico
Todos
Ninguno
6. Indique ¿Cuál es el enfoque pedagógico del instrumento curricular que utiliza?

7. ¿Cuáles son las dimensiones que plantea el Referente Curricular en relación con la esfera del niño?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

8. Cree usted que las dimensiones presentes en el currículo de Educación Inicial guardan relación con: enfoques, objetos, experiencias de aprendizaje, Otros.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Anexo 3

UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFIA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

MAESTRIA EN EDUCACION PARVULARIA

Encuesta aplicado a Maestras de Educación Inicial del Cantón Sígsig

Código E02

(Escribir con una X considerando que 1.- Nunca, 2.- A veces 3.- Frecuentemente, 4.- Siempre

INDICADORES		1	2	3	4
1	¿Los objetivos planteados en el referente curricular Volemos Alto permiten un proceso de adaptación de los niños al entorno social, familiar y escolar fortaleciendo el desarrollo madurativo del niño?.				
2	¿Los objetivos presentados en el Referente Curricular Volemos Alto permiten vivenciar con experiencias reales y cotidianas para generar aprendizajes liberadores en los niños y docentes?.				
3	¿Las experiencias de aprendizaje planteadas por el currículo nacional facilita la articulación con las dimensiones del yo consigo mismo, del yo con los otros y del yo con la naturaleza?.				
4	¿Las experiencias de aprendizaje surgen de las necesidades de los docentes con miras a despertar el interés del niño?.				
5	Como docente adapto los objetivos, experiencias y evaluaciones a las características y necesidades de los estudiantes y al contexto socio cultural.				



UNIVERSIDAD DE CUENCA

INDICADORES	1	2	3	4
Encuesta aplicadas a Maestras de Educación Inicial del Cantón Sígsg Código E03				
En relación con la programación, desarrollo estrategias de enseñanza, procedimientos, la organización y el aprovechamiento de los recursos del centro permiten				
1. ¿La implementación de los ambientes de aprendizaje permiten fortalecer la motivación de los niños y el desarrollo de experiencias de aprendizaje de forma vivencial?				
2. Utilizo los ambientes de aprendizaje para generar procesos de aprendizaje significativos e investigación.				
3. Los ambientes de aprendizaje empleo como estrategia de acompañamiento lúdica sin intención de aprendizaje significativo.				
4. Los ambientes de aprendizaje los utilizo como un recurso permanente, didáctico y lúdico sin romper la secuencia pedagógica.				
5. Presento una idea previa de la experiencia de aprendizaje para distribuir en los ambientes y tiempos de la clase.				
6. Retroalimentación la metodología ambientes de aprendizaje si no se cumplen los objetivos de la planificación				



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Maestría en Educación Parvularia				
Encuestas aplicadas a Maestras de Educación Inicial del Cantón Sigsig Código E04				
La participación con miembros de la comunidad educativa y la vinculación con la naturaleza	1	2	3	4
1. Coordino con miembros de la comunidad educativa como padres de familia, docentes y autoridades para modificar y adaptar contenidos, actividades, metodología generando una coparticipación en educación inicial.				
2. Participamos con niños y niñas de educación inicial en actos ejecutados por la comunidad.				
3. Respetamos la diversidad socio cultural y derechos de los miembros de la comunidad.				
4. Construyo los ambiente de aprendizaje con recursos variados promoviendo el uso de estrategias cooperativas entre los miembros de la comunidad educativa				
5. Integro en la metodología la vinculación con la naturaleza como parte imprescindible del aprendizaje				



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Anexo 4

UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFIA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

MAESTRIA EN EDUCACION PARVULARIA

Registro de Observación Directa. Código ROD 01

Maestría en Educación Parvularia					
Educación Inicial en el Cantón Sígsig					
Registro de Observación Directa					
CODIGO ROD:01					
Actividad/ diaria	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes



UNIVERSIDAD DE CUENCA

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL y otros (1983) *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México
- BARO, Martín (1998) *Psicología de la liberación*, Trotta, Madrid.
- CASTAÑEDA, Estefanía. (1903) *Proyecto de la escuela de párvulos*, México.
- CHAPARRO, Clara (1997) *El Ambiente Educativo: condiciones para una práctica innovadora*, CINDE-UPTC. México.
- COLL, César (1994). *Psicología y Currículo*, Paidós, Argentina.
- COMENIO, Juan Amós (1998) *Didáctica Magna*, Porrúa, México.
- CONILL, Jesús (1991) *El Enigma del Animal Fantástico*, Tecnos, Madrid.
- DIERCKXSENS, Wim (1998) *Los Límites del Capitalismo sin Ciudadanía*, DEI, Costa Rica.
- ECHEVERRIA, Rafael (1994) *Ontología del Lenguaje*, Granica/Dolmen, Chile.
- ELLACURIA, Ignacio (1990) *Historización de los Derechos Humanos desde los oprimidos y las mayorías populares*, ECA.
- FLECHA, Ramón (1990) *La Nueva Desigualdad Cultural*, El Roure, Barcelona.
- FREIRE, Paulo (1994) *Pedagogía de la Esperanza*, Paz e Terra. Brasil
- FREIRE, Paulo (1998) *Importancia de Leer y Proceso de Liberación*, Siglo XXI, México.
- FROEBEL, Federico (2003) *La Educación del Hombre*, Biblioteca Virtual.
- GALEANO, Eduardo (1999) *Patatas Arriba. La Escuela del Mundo al Revés*, Siglo XXI, Madrid.
- GARDNER, Howard (1995) *Inteligencias Múltiples*, Paidós, España.
- GIMENO LORENTE, Paz (1995) *Teoría Crítica de la Educación*, UNED, Madrid.
- GIROUX, Henry, (1997) *Los Profesores como Intelectuales*, Paidós, España.
- GOLEMAN, Daniel (1995) *Inteligencia Emocional*, Objetiva, Río de Janeiro.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

HAROLD, Ireton PHD (1992) *Child Development Inventory Manual*, Behavior Science Systems, Inc, Minneapolis, Minnesota.

HABERMAS, Jurguen (1966) *Teoría y Praxis*, Sur, Buenos Aires.

HERRERA, Joaquín (2000) *El Vuelo de Anteo, Derechos Humanos y Crítica de la Razón Liberal*, Desclée, Bilbao.

HINKELAMMERT, Franz, MORA, Henry, (2005), *Hacia una Economía para la Vida*, DEI, San José.

HUIZINGA, Johanes, *Home Ludens*, Fondo de Cultura Económica, México.

LARRAGUIBEL, Erika, *Enfoques Cognoscitivos: Piaget, Vygotsky, Feuerstein*, Junta Nacional de Jardines de Infantes. Chile.

MINISTEIO DE EDUCACION, CULTURA, DEPORTES Y RECREACIÓN, (2002) *Referente Curricular "Volemos Alto"*, Quito.

MONTESSORI, María (1907) *Antropología Pedagógica*, Araluze, Barcelona.

MOREN, Gilardo, MOLINA Adela, *El Ambiente Educativo, Planteamiento de Planteamientos*, Bogotá

PERALTA, María Victoria, (2002), *Pedagogía de las Oportunidades*, Andrés Bello, Santiago de Chile.

PESTALOZZI, Juan Enrique (1826) *El Canto del Cisne*. Porrúa. México

REVELLATO, José (1999) *La Globalización y su Impacto Educativo-Cultural El Nuevo Horizonte Posible*, Mimeo, Uruguay.

SENET DE FRUTOS, (1998) *Ellacuría Y los Derechos Humanos*, Decleé, Bilbao.

VAZQUEZ, Piedad (2006). *Teoría Crítica de la Educación y Derechos Humanos: lineamientos para una propuesta educativa*. Secretariado de Publicaciones Universidad de León. España

VIGOTSKY, Lev Semionóvich (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, México.

WEBER, Max (1944) *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura, México.