

CORRESPONDENCIAS ENTRE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y LAS FASES DEL DESARROLLO INFANTIL

Ullón Segovia Rodolfo Manuel ¹, Caise Álvarez Ana María², Quintana Franco Maricela³ y Sánchez, Nely Mariela ⁴

rodolfo_manuel@hotmail.com¹, anacaise@hotmail.com², maquifra@gmail.com³ y nmarissanchez@yahoo.es⁴
Instituto Superior Tecnológico Ciudad de Valencia^{1,3,4}, Escuela 18 de Octubre²,

Recibido (07/10/19), Aceptado (10/11/19)

Resumen: La pedagogía como campo de conocimiento es la ciencia donde el ser humano se conoce para actuar sobre el mismo Ser humano, en las etapas de su desarrollo. La disciplina pedagógica tiene como campo de estudio, la evolución de las capacidades cognitivas, afectivas, sociales y prácticas del ser humano, atendiendo a su proceso de desarrollo natural, y por el otro lado, la innovación de los enfoques psicológicos, cognitivos y filosóficos, y métodos de enseñanza y aprendizaje. Estos dos aspectos guardan una correspondencia necesaria la cual es la garantía de la eficacia de las estrategias y métodos de enseñanza, con el fin de formar individuos capaces de saber, hacer y convivir con éxito en la sociedad. Esta correspondencia entre las etapas evolutivas del ser humano y las estrategias y herramientas pedagógicas es un asunto epistemológico de gran relevancia. En este artículo, mediante un arqueo bibliográfico y un enfoque analítico-interpretativo, se propone exponer un estado del arte de la reflexión epistemológica y el conocimiento pedagógico en torno a la correspondencia entre las fases de la evolución del ser humano, a partir de la primera infancia y hasta la edad escolar, y los enfoques y métodos pedagógicos desarrollados en la actualidad.

Palabras Clave: Pedagogía, fases del desarrollo humano, aspectos cognitivos, afectivos y prácticos, competencias

CORRESPONDENCES BETWEEN THE PEDAGOGICAL STRATEGIES AND THE STAGES OF THE HUMAN DEVELOPMENT

Abstract: Pedagogy, as a knowledge field, is one of the sciences where the human being knows himself to act over himself in the stages of his development. The pedagogic discipline has as study field, the evolution of the cognitive, affective, social and practical capacities according to his natural development and, by the other hand, according to the innovation in psychological, cognitive and philosophical focuses, and the learning methods. These two aspects have a necessary correspondence between each other, that is the guaranty to the effectivity of the learning strategies and methods, with the goal to shape persons able to know, make and live with other with success in the society. This correspondence between the stages of human development and the pedagogic strategies and tools, is a matter of epistemology of great relevance. This article proposes explain the art state of the epistemological and pedagogical reflections about this necessary correspondence between stages of human development and pedagogical methods in the first childhood till the scholar age, through an analytical and interpretative focus and documental research.

Keywords: Pedagogy, stages of the human development, cognitive, affective and practical aspects, competences.

I. INTRODUCCIÓN

El conocimiento pedagógico se caracteriza por tener como objeto de observación al propio ser humano, por lo que presenta el peculiar aspecto circular de un conocimiento que examina al mismo productor del conocimiento, y que rinde elementos para transformar al propio sujeto de ese conocimiento.

Las ciencias pedagógicas se consideran como un saber multidisciplinario, orientada ya hacia el saber transdisciplinario propuesto por Edgar Morin [1]. Este hecho, plantea una cantidad de asuntos epistemológicos relativos a los criterios de la validez del conocimiento, la calidad de los métodos del conocimiento, la evolución de los saberes y la relación entre ellos, problemas que nos remiten al campo de la epistemología y la filosofía de la ciencia.

El planteamiento como problema de esa correspondencia entre las fases del desarrollo humano y las estrategias concebidas por la pedagogía, es de naturaleza epistemológica, por cuanto es vecina al asunto de la adecuación del conocimiento al Ser, tal y como se ha definido la verdad desde Aristóteles [2]. Los métodos de observación y experimentación hoy empleados como fuente de conocimientos en asuntos del desarrollo humano, implica ya, por otra parte, una orientación epistemológica pragmática y utilitaria [3], en el sentido de que los conocimientos rendidos por la investigación deben su validez a su eficacia y efectividad en el logro de los objetivos de una educación integral adecuada, tal y como lo definen las autoridades estatales correspondientes y los enfoques filosóficos más adecuados al desarrollo de una sociedad democrática, igualitaria, pacífica, solidaria y abierta hacia la comprensión de los problemas planetarios.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional” [4]. En el artículo 28 de la Constitución de Ecuador [4] se expresa que “La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive”. También es importante considerar el artículo 29 constitucional el

cual reza: “El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas”. Es dentro de este marco legal y de políticas públicas, que se debe plantear la cuestión de la correspondencia entre el desarrollo integral de los individuos en edad infantil pre y escolar, y los conocimientos pedagógicos.

El conocimiento pedagógico, además de atender a las reglas de construcción de enunciados de cada disciplina [5], en general se fundamenta, en su producción, en una relación específica entre lo empírico, es decir, el diseño de experiencias en las cuales poder hacer las observaciones sistemáticas, y lo teórico, o sea, el desarrollo de esas mismas teorías dentro de requerimientos mínimos de coherencia y consistencia lógica, y de precisión conceptual y terminológica.

II. DESARROLLO

En este apartado, situaremos como problema epistemológico la cuestión de la correspondencia entre las etapas del desarrollo humano del niño y las estrategias propuestas por la pedagogía para facilitar esa evolución. Para ello referiremos la definición de epistemología, los tipos de epistemología y la vecindad del problema de la correspondencia con el de la verdad, los criterios de validez del conocimiento y de la corrección de los métodos de investigación. En segundo lugar, exploraremos las caracterizaciones de las etapas del desarrollo humano del niño de 0 a 6 años. En tercer lugar, expondremos lo que arroja la documentación acerca de las herramientas y estrategias recomendadas desde el punto de vista pedagógico para abordar esas etapas.

A. La correspondencia como problema epistemológico

La epistemología es una disciplina que estudia ciertos problemas específicos en relación a las ciencias. Esos problemas se refieren a los criterios de validez del conocimiento científico, la demarcación de lo que es científico de lo que no lo es, los rasgos del (o los) método (s) científicos y la relación entre la dilucidación lógica de estos asuntos y la investigación histórica-epistemológica, lo cual lleva a las dos tendencias principales de la epistemología contemporánea: a) la lógico-lingüística y b) la histórica [6]. Generalmente, se distingue la epistemología de la filosofía de la ciencia y de la historia de la ciencia. Hoy en día, los autores más aceptados, han terminado por unificar las tres discipli-

nas, distinguiéndola, de todos modos, de la gnoseología que aborda asuntos más generales del conocimiento tales como la posibilidad misma del conocimiento.

La primera tendencia epistemológica, representada por los integrantes del llamado Círculo de Viena [6], así como sus críticos más inmediatos como Karl Popper [6], plantea que las ciencias evolucionan en términos de progreso lineal a lo largo de su historia. Incluso en el caso del falsacionismo de Popper [6], este progreso es patente, incluso si se admite que la ciencia avanza sobre la base de correcciones y revisiones y no a partir de verificaciones, como pensaban los positivistas puros. Esto supone la concepción aristotélica de la verdad, en cuanto adecuación del pensamiento o el discurso a la realidad, los hechos o al Ser. Desde este punto de vista, la correspondencia entre las etapas del desarrollo humano del niño y las estrategias que propone la pedagogía es análoga a la relación de adecuación de la concepción clásica de la verdad.

La segunda tendencia epistemológica incorpora las reflexiones relacionadas con la historia de la ciencia, según la cual esta se despliega, no en un sentido puramente gradual y progresivo, sino que también tiene saltos y “revoluciones”, como advierte Thomas Kuhn con su interpretación en relación a los paradigmas [7], lo cual implica que hay cambios radicales que trastocan conceptos, formas de plantear los problemas, conceptos y métodos. Según ese autor, las ciencias atraviesan por dos etapas en su historia. En una, llamada de ciencia normal, multiplica las experiencias y las observaciones de acuerdo con un conjunto de creencias, valores, conceptos y formas de explicación dados, instalados en las instituciones y los grupos profesionales. Pero esta normalidad paradigmática, cuando el consenso prava sobre las diferencias, se ve perturbada por situaciones de crisis, cuando aparecen situaciones que ni siquiera pueden problematizarse con los elementos teóricos y metodológicos existentes, por lo que aparecen distintas propuestas de transformaciones de todos los aspectos de la actividad científica. Sólo cuando una de esas nuevas propuestas logra establecer un nuevo consenso entre los practicantes de esa ciencia, organizados en instituciones, es cuando se produce una revolución científica, y se instaura un nuevo paradigma.

B. Las etapas del desarrollo humano cognitivas, afectivas y prácticas del niño

En la actualidad, se considera que el proceso de desarrollo de las capacidades del niño, es decir, de sus competencias cognitivas, lingüísticas, sociales y afectivas, no es un proceso lineal y progresivo, sino que está sujeto a avances y retrocesos y diversas contradiccio-

nes, lo cual lo torna mucho más complejo que como se pensaba en años anteriores. Se trata, más bien, de un funcionamiento irregular, de avances y retrocesos, el cual no puede arrancar desde cero, es decir, no tiene un principio claramente definido, así como no tiene un término o etapa final, pues nunca concluye sino, más bien, debe continuar durante un tiempo indeterminado, lo cual establece una línea de continuidad con el proceso del crecimiento del individuo en la totalidad de la vida [8].

Por otra parte, puede constituir fuente de sorpresa de los docentes el constatar que los niños ya vienen con algunas nociones anteriores, adquiridas en espacios diferentes al escolar. Los últimos descubrimientos en el campo del desarrollo humano de los niños indican que no hay un inicio absoluto del conocimiento de los sujetos. Sus cabezas no son recipientes vacíos. Los niños siempre adquieren, a partir de nociones preconcebidas, los nuevos conocimientos. Este es el aspecto complementario de la otra característica: que el desarrollo no tiene ningún término.

Es por ello, que se ha venido generalizando la noción o principio, de que la actividad de formación o docente consiste más bien en un recomenzar, reiniciar, reorganizar. Esto, por supuesto, tiene consecuencias pedagógicas importantísimas.

La idea misma de etapas o fases se encuentra en revisión, cuando nos referimos al desarrollo humano del niño y del sujeto humano en general. Esto replantea los conceptos y las ideas preconcebidas en otros campos, y trasladados mecánicamente a los espacios de las investigaciones psicológicas y pedagógicas.

Está también establecido en las experiencias sistémicas y científicas, que no hay límites definidos para el conocimiento y las habilidades sociales y afectivas. El desarrollo humano, por ahora, nos muestra sus rasgos de estar lleno de reorganizaciones, avances y retrocesos y contradicciones.

Los rasgos antes señalados del desarrollo humano abren la posibilidad de dar nuevos fundamentos al planteamiento de las competencias que ha venido tomando espacio en las políticas educativas de los gobiernos de América Latina, después de inspirar políticas educativas en Europa y los Estados Unidos.

Desde su nacimiento (algunos científicos plantean que desde antes del nacimiento), los seres humanos poseen capacidades cognitivas, afectivas, lingüísticas (o, al menos, comunicativas en general) y sociales. Todas esas habilidades que ya vienen desde el momento de ver la luz en la vida pueden considerarse como “competencias”, puesto que implican un hacer e incluso un saber y poder hacer, que les permite a los sujetos adaptarse e

influir de maneras cada vez más complejas, sofisticadas, específicas.

Estas “competencias” pueden observarse desde el momento más íntimo de la relación con la madre: la alimentación. A través de la teta se da un refinado y complejo proceso de comunicación y aprendizaje entre madre e hijo que muchos científicos están descubriendo. El bebé ya se orienta hacia donde debe para conseguir su alimentación, así como ya dispone de ciertas habilidades innatas.

Lo más interesante es que, como todo proceso complejo, puede trazarse un efecto recursivo en el alcance de cada adquisición de competencias. Una manera de potenciarse es la extrapolación de las competencias adquiridas hacia nuevos objetos. Así, surge una nueva competencia, la movilización, que consiste en movilizar los procedimientos, originalmente aplicados a fines muy específicos, con otros objetos y fines. La competencia se caracteriza porque moviliza o potencia el conocimiento que surge de una situación específica, hacia diversas situaciones, y este carácter flexible le brinda al sujeto infantil un crecimiento de su poder hacer. Por supuesto, las competencias, como otros conceptos complejos como “conocimiento”, no pueden observarse directamente, sino a través de pistas e indicios, así como de experiencias controladas, es decir, experimentos.

Como ya se señaló, es conveniente, a la luz de las últimas constataciones en los estudios sobre el desarrollo humano de los niños, la valorización del sufijo “re”. Por ello, se habla de experiencias reorganizadoras. Estas se definen porque, a la vez, sintetizan un saber hacer anteriormente adquirido, con desarrollos posteriores más elaborados, que toman a aquellas como premisas necesarias. Es a través de esas “experiencias reorganizadoras” como los niños, logran ir desentrañando el mundo que los rodea, fortalecen su comprensión de la realidad y les abren nuevos horizontes inéditos en su vida.

Así como el proceso de desarrollo humano no es lineal, tampoco puede establecerse de manera definitiva, la edad precisa en que esas experiencias reorganizadoras se producen, sus características y sus consecuencias en el desarrollo ulterior del pequeño. Por ello, la ausencia de alguna de esas experiencias señaladas a cierta edad no puede caracterizarse como “retraso” o indicar un déficit. De todos modos, se hace necesario desarrollar una mayor fineza en la observación y la apreciación de las evidencias del comportamiento del niño, para identificar necesidades educativas especiales para poder atenderlas adecuadamente.

Experiencias reorganizadoras hay muchas, pero se puede hacer un listado preliminar de algunas de las más significativas y generalizadas en los niños de temprana

edad. A continuación, se expondrán algunos ejemplos.

Hacia el final del primer año de la vida de un niño, este se enfrenta a lo que podemos caracterizar como la primera experiencia reorganizadora: pasa de una actitud predominantemente de espectador, al de actor. Esto constituye un cambio radical. Hasta ese momento, que en algunos momentos puede observarse en el intervalo que va desde el noveno mes hasta el décimo quinto, pasan de ver y esperar, a una actitud que les permite explorar nuevos asuntos y hasta resolver algunos pequeños problemas.

Es en ese momento de su evolución, que los niños pueden llegar a diferenciar los medios de los fines, producir algunos segmentos de lenguaje para comunicarse con su entorno familiar inmediato, coordinar sus manos y empezar a andar autónomamente. Estas capacidades de hecho no están relacionadas entre sí, desde el punto de vista de las competencias adquiridas, aunque tal vez sí desde un punto de vista neuronal, también indican en su conjunto que el niño se encuentra en una nueva fase en la cual se hace capaz de actuar, proponer, resolver y ejecutar con cierta autonomía.

Este conjunto de comportamientos tiene que ver con su construcción de un marco de referencias. Llega a entender que las cosas pueden seguir existiendo aun cuando no las vea en el momento, y a pesar de sus constantes transformaciones, traslados, apariciones y desapariciones. Así, llegan a entender que papá puede regresar en cualquier momento, aunque en el instante no esté allí, a su lado. Es el momento en que pueden buscar objetos en el lugar donde saben que mamá o papá o la cuidadora los ha puesto o guardado.

Paralelamente, el niño ha ido adquiriendo la capacidad de hacer un uso social de los objetos, comienzan a entender las funciones que en la cotidianidad las cosas cumplen. Esta se trata de otra “experiencia reorganizadora” que indica, además, su entrada en el mundo de una cultura.

Esto es fundamental, porque las competencias como “hacer” y “saber hacer” se transforman en “poder hacer”, lo cual se constata con el uso que hacen los niños de los objetos de acuerdo a las prácticas que ellos han observado en sus mayores de su entorno inmediato.

Los estudiosos aseguran que este uso social de los objetos abre las puertas hacia los procesos de simbolización. En términos muy generales, estos procesos de establecimiento de símbolos, incluso la propia función semiótica, implica la capacidad de sustituir el objeto, que se convierte en referente, por otro que lo refiere o lo evoca. Ya un niño capaz de hacer esto, comienza a pensar con los rudimentos del lenguaje. De hecho, este sustituye un objeto (el referente) por un sonido que se

emite en su lugar, sustituyéndolo en la relación interpersonal, a la manera de evocación o simbolización.

Otra “experiencia reorganizadora” de primera importancia, es la adquisición de la capacidad de identificar y suponer estados mentales y emocionales en los demás sujetos, sean adultos u otros niños. Esta capacidad se adquiere alrededor de los tres años, y consiste en atribuir intenciones, sentimientos, emociones, creencias y afectos a los demás, y, además, entender que esos estados mentales pueden explicar el comportamiento de los otros sujetos. Es el primer esbozo de la empatía y la comprensión interpersonal por identificación. Los niños comienzan a hacer como si “leyeran la mente”.

La atribución de intenciones moviliza en los niños la capacidad de “saber que saben”. De esa manera, toman conciencia de la cantidad y calidad de los saberes que ya poseen: la significación de las cosas que hacen, de sus propios sentimientos, deseos y afectos, y hasta les permite pensar la manera de obtener lo que quieren. Predicen acciones y atribuyen intenciones a los demás. Esta es una de las competencias más importantes en su vida social.

A este nivel de desarrollo, los niños pueden llegar a planificar, establecer relaciones causales y formular hipótesis y hasta hilar teorías o explicaciones de lo que pasa a su alrededor. Mediante la formulación de hipótesis, es decir, de establecer suposiciones, llegan a considerar las causas y sus resultados en determinadas consecuencias y, a partir de ello, predecir lo que va a pasar.

Las experiencias reorganizadoras son posibles gracias a la combinación de herramientas cognitivas, sociales y afectivas. Cada nueva composición, coordinación o sistematización de un conjunto de herramientas, les brinda cada vez mayor poder y más posibilidades de acción a los niños.

Las experiencias reorganizadoras acercan a los niños a una nueva conciencia sobre “cómo pensar”, esto es, a utilizar el conocimiento, saber utilizar los recursos con que se cuenta para poder identificar cómo y dónde está la solución a los problemas que se presentan [8].

C. La noción de infancia y la formación profesional en preescolar

La pedagogía infantil es un paradigma que ha guiado la formación de educadores especializados en niños de la primera edad, incluso desde los 0 hasta los 6 años, en institutos especialmente dedicados a ellos en los distintos países. Es conveniente hacer una referencia a esta historia, por cuanto va en ello concepciones, no sólo sobre la educación y la pedagogía, sino también sobre el entendimiento de la infancia en sí.

Ahora bien, esta formación profesional tiene una

historia que se remonta a un contexto donde los docentes se consideraban como poseedores y portadores de todo conocimiento y los alumnos (del latín: sin luz) eran considerados simplemente como receptores y recipiendarios de todo ese conocimiento. Esa concepción, que podemos remontar incluso hasta la Antigüedad, ha cambiado radicalmente, desde por lo menos la Modernidad, en especial desde el siglo XIX. En la contemporaneidad, ya son varias las teorías pedagógicas que sostienen una visión exactamente inversa a la tradicional. Por ejemplo, la perspectiva constructivista y crítica de la pedagogía, el maestro es concebido más bien como un guía, una ayuda y un acompañante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes[9].

Las nuevas posturas, como las de Ferry [10] y Tobón [11], conciben la enseñanza como un proceso colectivo en el cual participan estudiantes y docentes, quienes aprenden conjuntamente como sujetos del proceso. Esta premisa permite y motiva a que el currículo expuesto se haga agradable y permita formar estudiantes, argumentativos y críticos.

La formación de maestros es un proceso que debe ser de calidad por la importancia que tiene para la sociedad y el país. Por ello se hace necesario los planes de estudio se complementen en un diálogo mutuamente productivo entre todas las instituciones de objetivos similares, y así poder replantear aspectos como la inclusión y la investigación en los programas de pedagogía infantil.

La pedagogía infantil surge como un ejercicio de reflexión sobre la Infancia, desde distintas perspectivas de este campo, se relaciona con la orientación y reflexión con el por qué, para qué, qué y cómo de la educación inicial, abarcando niños y niñas de los cero y a mayores de seis años.

Cabe destacar en este sentido que la Infancia no siempre se ha comprendido de la misma manera. Se puede constatar las sucesivas transformaciones en las concepciones de la categoría “infancia”, todas en respuesta a la necesidad sentida por educar a los niños y niñas, y la aparición de la escuela como institución reguladora del comportamiento de los infantes.

Hasta bien entrado el siglo XVIII, el niño se le veía como una persona a la cual solamente se le daba conocimiento, se le trataba como adultos en cuerpos pequeños. la concepción de infancia en la historia, esta no se limita tan solo a una etapa de desarrollo que ocurre en la vida de cualquier ser humano, sino que también conlleva un constructo, hecho por una sociedad que a través de la historia ha cambiado de manera epistemológica y asimismo discursiva, permitiendo no solo nombrar, sino actuar de manera distinta frente a estos sujetos. La an-

tigua noción del Niño contrasta con las teorías actuales que conciben al niño como un sujeto activo y protagonista. Se constituye entonces una mirada integral, dejando de lado la mirada asistencial.

Las investigaciones sobre la infancia han tenido una apertura interdisciplinaria tomando en cuenta factores familiares, culturales, educativos y sociales. Ahora se toma en cuenta todos aquellos sujetos que inciden en las transformaciones de la infancia, así como aspectos, tanto biológicos, psicológicos y sociológicos de la infancia. Gracias a la pedagogía infantil, se abre el trabajo con la infancia desde distintas perspectivas. En este sentido, un elemento de gran relevancia es constatar las diferentes concepciones de infancia que se han propuesto en los programas de pedagogía infantil, lo cual resulta evidente por aspectos como los perfiles de egresado y ocupacionales abordan un trabajo con la infancia desde cero a siete años, siendo acompañantes en el proceso de desarrollo integral de esta población.

La descripción de las mallas curriculares permite evidenciar una amplia gama de espacios académicos que constituyen la pedagogía infantil, la importancia de tener unos saberes amplios de la infancia como el desarrollo, la reflexión de los contextos de los niños y niñas, la mirada social y psicológica son características principales de estos programas.

Para algunos programas es fundamental espacios académicos relacionados con la investigación con el fin de formar pedagogos infantiles con capacidades investigativas. Esto evidencia el gran reto que tienen estos programas por ofrecer una educación de calidad a quienes se quieren formar como maestros de niños y niñas.

D. Las herramientas y estrategias recomendadas desde la pedagogía

Las estrategias pedagógicas para los niños de 0 a 6 años de edad son herramientas esenciales dentro de la educación inicial por cuanto apuntan a reconocer en los mismos niños sus potencialidades y capacidades, ayudan a que el niño reconozca sus inclinaciones y vocación. Las herramientas pedagógicas son un campo específico de innovación para los docentes. Aunque es de destacar que la disposición de estas herramientas no sería suficiente si no se cuenta la debida actitud del propio docente. En este sentido, hay que destacar que la labor docente debe, en principio, romper con cualquier actitud conservadora en cuanto a repetir indefinidamente los mismos métodos, cayendo en una rutina empobrecedora del acto educativo.

De hecho, la pedagogía se ha entendido también como la disciplina que perfecciona y refina las técnicas, procedimientos y herramientas para la educación,

así como teorizar acerca de las experiencias mismas de compartir e incluso producir conocimientos. La diversidad de técnicas pedagógicas, además de mejorar la participación y la introyección de los contenidos, cumplen con la función de desarrollar las habilidades motrices, cognitivas, comunicativas y estéticas, en aras de un desarrollo integral de los sujetos infantiles.

III. METODOLOGÍA

Esta investigación desarrolla un enfoque analítico/interpretativo, el cual pretende, en un orden lógico de profundización, describir, analizar e interpretar los hechos sociales o acontecimientos históricos, así como la evolución y el debate de conceptos y teorías. Según Hurtado de Barrera [12], este enfoque se desarrolla en dos pasos complementarios y sucesivos: el primero, analítico, y el segundo, interpretativo.

En un primer momento, se analizarán las definiciones relacionadas con el tema a estudiar, descomponiéndolas en sus elementos fundamentales, examinando sus contextos iniciales y sus implicaciones y derivaciones lógicas en contextos teóricos determinados. El análisis implica la descomposición de un todo en sus partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos, permite comprender a totalidad el fenómeno. Como paso subsiguiente dentro aún del análisis, éste se complementa con la síntesis, que consiste en la reintegración de los elementos en el todo, para constatar la función y el sentido que tiene cada componente en la totalidad. Esto brinda elementos de juicio para establecer fuentes y estilos de pensamiento propios. Esto igualmente, aporta elementos para así poder comprender a mayor profundidad el objeto de estudio, mediante el procedimiento interpretativo, el cual relaciona cada parte de los textos o discursos con el todo, y de éste a cada parte, en un movimiento alternativo, que se presta para ir contextualizando los avances en la comprensión en conjuntos teóricos más amplios.

Todorov [13] propone como criterio de interpretación lo que él denomina el principio de pertinencia. Este consiste en un mecanismo del propio texto que exige la interpretación cuando el lector se tropieza con una contradicción o una incongruencia en cualquier nivel de entendimiento. El trabajo interpretativo consiste en resolver la aparente incoherencia textual, con el supuesto de que todo texto debe tener consistencia, por lo que, cuando el hilo lógico parece saltarse o romperse, es preciso atribuir sentidos adicionales para restablecer la comprensión textual. En otras palabras, a todos los enunciados de un texto hay que someterlo a las preguntas sucesivas ¿por qué se dice esto? y ¿para qué se dice esto?, en el entendido que cada parte del texto responde

a otros enunciados, presentes o no en el documento sometido a interpretación, y además tiene una intencionalidad, la cual es averiguada por el intérprete.

Con relación a los procedimientos concretos, se ha utilizado en esta investigación la estrategia metodológica de la investigación documental, donde según Alfonso [14], la investigación documental es un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema, al igual que otros tipos de investigación, el cual está encaminado a la construcción de conocimientos. Es así como la presente investigación llevo un orden sistémico en la indagación y selección de las instituciones con las que trabajaría, para ello se hizo un ejercicio de recolección de información de las universidades; después de esto se llevó a cabo una organización de esta información en matrices elaboradas por el equipo de investigación, lo que permitió que se llevará a cabo el análisis e interpretación de la información obtenida en archivos documentales.

Para María Eumelia Galeano [15] la investigación documental es una privilegiada técnica para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima de una investigación.

IV. RESULTADOS

La revisión documental realizada muestra que el paradigma de la pedagogía, como disciplina encargada de sistematizar las experiencias de la educación, teorizar acerca de esas prácticas docentes en colaboración con otras ciencias sociales y humanas (psicología, sociología, antropología, etc.), se encuentra enmarcada en procesos más amplios de transformaciones de las concepciones, desplazamiento y sustitución de paradigmas en revoluciones científicas, disposiciones estatales de acuerdo a los nuevos lineamientos que buscan ajustar la formación de la ciudadanía de acuerdo a los desafíos actuales del mundo, en sus aspectos económicos, sociales y culturales en general.

Apreciamos en nuestro análisis e interpretación de las nociones epistemológicas de correspondencia entre teorías, métodos y realidades, aplicadas a las explicaciones en torno al desarrollo humano de los niños de 0 a 6 años, que los criterios se hallan en permanente cambio. La correspondencia entre la pedagogía y los estudios sobre las fases del desarrollo humano, tiene que tomar en cuenta cambios en la familia, en el entorno inmediato del niño, como es su ambiente en el hogar, su localidad, su región y su nación, así como las reformas e innovaciones que decidan los estados emprender en el campo de la educación, específicamente la dedicada a

este rango de edad de 0 a 6 años.

No se trata de verdades definitivamente adquiridas, sino lugares a los cuales confluyen diversas experiencias particulares, donde se juega también la actitud del docente, como sujeto innovador e investigador, y se advierte en los rizos auto-organizadores del proceso complejo. La tendencia general de las teorías acerca del desarrollo humano, inspiradas en el enfoque de las competencias, apuntan a destacar el carácter no lineal, sin punto de partida ni de llegada, de ese proceso. Esto abre las posibilidades de intervención pedagógicas de manera impresionante, variando las nociones que se tienen en torno a la infancia. Se proponen las “experiencias reorganizadoras” como puntos estratégicos para estimular este desarrollo humano en los niños de la edad mencionada.

La irrupción de nuevas herramientas, en especial las tecnologías, donde las nuevas generaciones alcanzan una ventaja en un tiempo relativamente corto, pueden ser un factor adicional para la apertura de nuevos espacios paradigmáticos, en los cuales se consideren nuevas propuestas pedagógicas que incorporen actividades como las relacionadas con el juego, el arte, la actividad productiva y las formas de relacionamiento y cooperación de grupos.

V. CONCLUSIONES

La actividad educativa, en los nuevos contextos de una sociedad de la información, donde el conocimiento y la innovación son las principales fuerzas productivas, debe asumir el desafío de procurar realizar una transformación de fondo de todas sus concepciones y formas de intervenir en la realidad. Se trata de crear nuevos modelos pedagógicos que respaldan una enseñanza que ya no se limite a la transmisión de conocimiento, sino a la cooperación y facilitación de un proceso, en el cual aprenden tanto el maestro como el alumno, orientada a fomentar la capacidad creativa de los sujetos desde el preescolar y, como se asume el carácter vitalicio de la formación, que ésta dura toda la vida, hasta la educación superior. Los componentes del proceso educativo deben ser hoy orientados hacia el estímulo del desarrollo de la capacidad creativa: actitud creativa del docente, creación y utilización de estrategias pedagógicas y didácticas en las aulas de clase, fomento de las atmósferas creativas y la emergencia de la creatividad como un valor cultural

REFERENCIAS

[1] E. Morin, El método III. El conocimiento del conocimiento, Madrid: Editorial Cátedra, 1988.

- [2]Aristóteles, Obras selectas, Buenos Aires. Argentina: Edimat Libros, 2001.
- [3]J. Mardones, Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Barcelona. España: Anthropos editorial del Hombre, 1994.
- [4]Constitución de la República del Ecuador, 2008.
- [5]M. Foucault, Arqueología del Saber, México: Editorial Siglo XXI, 2004.
- [6]J. Losee, Filosofía de la ciencia e investigación histórica, Madrid. España: Alianza Universidad, 1989.
- [7]T. Kuhn, La estructura de las revoluciones científicas, México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- [8]R. Puche Navarro y M. Orozco Hormaza, Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Taller creativo de Aleida Sánchez, Ministerio de Educación de Colombia, 2009.
- [9]N. Acosta Marroquín, Una mirada a la formación de profesionales en pedagogía infantil y educación especial desde la caracterización de sus propuestas formativas, Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana, 2015.
- [10]G. Ferry, Pedagogía de la formación, Buenos Aires: Novedades educativas, 1997.
- [11]S. Tobón, Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, Bogotá: ECOE, 2005.
- [12]J. Hurtado de Barrera, «El proyecto de investigación holística,» Magisterio, vol. 135, 2002.
- [13]T. Todorov, Simbolismo e interpretación, Caracas: Monte Ávila editores, 1981.
- [14]I. Alfonzo, Técnicas de investigación bibliográfica, Caracas: Contexto Ediciones, 1994.
- [15]M. Galeano, Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada, Medellín: La carreta editorial E.U, 2004.