

## 1.2: Fundamentos teóricos

Los educadores de la primera infancia confían en las teorías para proporcionar apoyo probatorio a las metas, filosofías y métodos de sus programas que se evidencian en todos sus programas. Si bien existen numerosas teorías, solo se destacarán algunas en este capítulo sobre cómo se relacionan con la creación de programas de aprendizaje para niños pequeños.

### Teoría cognitiva

Jean Piaget explicó el aprendizaje a través de la relación de la asimilación (ajuste de nuevas experiencias para adaptarlos a conceptos anteriores) y la acomodación (ajuste de los conceptos para adaptarse a nuevas experiencias). El ir y venir de estos dos procesos conduce no solo al aprendizaje a corto plazo, como ya se señaló, sino también a un cambio del desarrollo a largo plazo. Los desarrollos a largo plazo son realmente el punto principal de la teoría cognitiva según Piaget. Después de observar de cerca a los niños, Piaget propuso que la cognición se desarrolló a través de distintas etapas desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia. Según él las etapas se referían a una secuencia de patrones de pensamiento con cuatro características importantes:

1. Las etapas siempre tienen lugar en el mismo orden.
2. Todas las etapas se cumplen.
3. Cada etapa es una transformación significativa de la etapa anterior.
4. Cada etapa posterior incorpora las etapas anteriores en sí misma. Básicamente, este es el modelo de desarrollo de "escalera" mencionado al comienzo de este capítulo.

Piaget propuso cuatro etapas principales de desarrollo cognitivo, y las llamó (1) inteligencia sensoriomotriz, (2) pensamiento preoperatorio, (3) pensamiento operatorio concreto y (4) pensamiento operatorio formal. Cada etapa se correlaciona con un período de edad de la infancia, pero no de manera exacta. En Educación de la primera infancia, consideramos principalmente las dos primeras etapas, ya que son las más comunes para niños de 0 a 8 años.

### La etapa sensoriomotriz: Nacimiento a 2 años

En la teoría de Piaget, la etapa sensoriomotriz es la primera, y se define como el período en que los bebés "piensan" por medio de sus sentidos y acciones motrices. Como lo atestigua cada nuevo padre, los bebés continuamente tocan, manipulan, miran, escuchan e incluso muerden y mastican objetos. Según Piaget, estas acciones les permiten aprender sobre el mundo y son cruciales para su desarrollo cognitivo temprano.



Figura 2.3: Aprendizaje sensoriomotriz en acción.<sup>[1]</sup>

Las acciones del bebé le permiten representar (o construir conceptos simples de) objetos y eventos. Un animal de juguete puede ser solo una serie confusa de sensaciones al principio, pero al mirarlo, sentirlo y manipularlo repetidamente, el niño organiza gradualmente sus sensaciones y acciones en un concepto estable, un animal de juguete. La representación adquiere una permanencia carente de las experiencias individuales del objeto, que cambian constantemente. Debido a que la representación es estable, el niño "sabe", o al menos cree, que el animal de juguete existe incluso si el animal de juguete real está temporalmente fuera de la vista. Piaget llamó a este sentido de estabilidad la permanencia de los objetos, una creencia de que los objetos existen, estén o no realmente presentes. Es un logro importante del desarrollo sensoriomotriz y marca una transformación cualitativa en la forma en que los bebés mayores (24 meses) piensan en la experiencia en comparación con los bebés más pequeños (6 meses).

Durante la mayor parte de la infancia, un niño apenas puede hablar, por lo que el desarrollo sensoriomotriz inicialmente ocurre sin el apoyo del lenguaje. Por lo tanto, puede parecer difícil saber qué piensan los bebés, pero Piaget ideó varios experimentos simples pero inteligentes para solucionar su falta de lenguaje. Los hallazgos de Piaget sugieren que los bebés representan objetos incluso sin poder hablar (Piaget, 1952). En uno, por ejemplo, simplemente escondió un objeto (como un animal de juguete) debajo de una manta. Descubrió que al hacerlo constantemente se incita a los bebés mayores (de 18 a 24 meses) a buscar el objeto, pero no se les pide que lo hagan. (Puede probar este experimento usted mismo si tiene un bebé pequeño). "Algo" motiva la búsqueda del bebé

mayor, incluso sin el beneficio de mucho lenguaje, y se supone que el "algo" es un concepto permanente o una representación del objeto.

### La etapa preoperatoria: 2 a 7 años

En la etapa preoperatoria, los niños usan su nueva capacidad para representar objetos en una amplia variedad de actividades, pero aún no lo hacen de manera organizada o completamente lógica. Uno de los ejemplos más obvios de este tipo de cognición es el juego de representación, la fantasía improvisada de los niños en edad preescolar. Si alguna vez ha tenido la responsabilidad de niños de esta edad, es probable que haya presenciado tal juego. Ashley se lleva una banana de plástico a la oreja y dice: "¿Hola mamá? ¿Puedes traerme mi muñeca? ¡OKAY!" Luego cuelga el plátano y sirve té para Jeremy en una taza invisible. Jeremy se ríe al ver todo esto y exclama: "¡Rinnng! ¡Oh Ashley, el teléfono está sonando de nuevo! Será mejor que lo contestes. Y así sigue.

Los niños inmersos en la fantasía pueden parecer tener una comprensión inexacta del mundo, ya que no piensan de manera realista. Pero en algún nivel, Ashley y Jeremy siempre saben que el plátano sigue siendo un plátano y no realmente un teléfono; simplemente lo representan como un teléfono. Están pensando en dos niveles a la vez: uno imaginativo y el otro realista. Este procesamiento dual de la experiencia hace que el juego de representación sea un ejemplo temprano de metacognición o de reflexión y monitoreo del razonamiento en sí mismo. Como explicamos anteriormente, la metacognición es una habilidad altamente deseable para el éxito en la escuela, una que los maestros a menudo fomentan (Bredekamp y Copple, 1997; Paley, 2005). En parte por esta razón, los maestros de niños pequeños (preescolar, jardín de infantes e incluso primer o segundo grado) a menudo hacen tiempo y espacio en sus aulas para juegos de representación, y a veces incluso participan en ellos mismos para ayudar a desarrollar aún más la obra.<sup>[2]</sup>



Figura 1.4: Niños involucrados en juegos de fantasía.<sup>[3]</sup>

#### Pausa para reflexionar

Como escuela de laboratorio, los estudiantes a menudo visitan las aulas de los niños para observar los entornos e interacciones para conectar la teoría con la práctica. Un día, decidí llevar a un pequeño grupo de estudiantes a observar el medio ambiente en una de nuestras aulas de preescolar. Cuando abrimos la puerta, escuché a un niño pequeño (de 3 años) decirle a su médico: "¿Por qué están todas las mamás aquí?" El cuidador reconoció la observación del niño, pero explicó que los visitantes estaban allí para aprender sobre el aula. El niño continuó observándonos mientras caminábamos por el aula.<sup>[4]</sup>

¿Cómo proporciona este ejemplo evidencia de la teoría cognitiva de Piaget?

Los niños crecen y se desarrollan a través de etapas, y también lo hace su juego. Las primeras experiencias de juego de los niños son intercambios sencillos altamente impulsados por los sentidos con los cuidadores y los materiales dentro de su entorno. Muchas de las primeras experiencias de juego promueven una sensación de descubrimiento y conducen a interacciones positivas entre los cuidadores de los niños y adultos. A medida que el niño se desarrolla, también se desarrolla un juego más complejo. Los bebés observan e interactúan con los materiales mediante el uso de los cinco sentidos. A medida que el bebé se desarrolla, él o ella continúa observando, explorando y experimentando con materiales dentro del ambiente, obteniendo así conocimiento.

### Teoría sociocultural

Lev Vygotsky (1978), cuyos escritos se centraron en cómo el razonamiento de un niño o un principiante está influenciado por las relaciones con otros que son más capaces, conocedores o expertos en relación al alumno. Vygotsky hizo la propuesta razonable de que cuando un niño (o un principiante) está aprendiendo una nueva habilidad o resolviendo un nuevo problema, puede

desempeñarse mejor si está acompañado y ayudado por un experto que si lo hace solo, aunque todavía no lo haga tan bien como el experto. Alguien que haya jugado muy poco ajedrez, por ejemplo, probablemente competirá mejor contra un oponente si es ayudado por un jugador de ajedrez experto que si compite solo contra el oponente. Vygotsky calificó la diferencia entre el desempeño independiente y el desempeño asistido como la zona de desarrollo próximo (o ZPD para abreviar), es decir, en sentido figurado, el lugar o área de cambio inmediato. Desde esta perspectiva constructivista social, el aprendizaje es como el desempeño asistido (Tharp y Gallimore, 1991).

Durante el aprendizaje, el conocimiento o la habilidad se encuentran inicialmente "en" el ayudante experto. Si el experto está capacitado y motivado para ayudar, entonces el experto organiza experiencias que le permiten al principiante practicar habilidades significativas o construir nuevos conocimientos. En este sentido, el experto es parecido al entrenador de un atleta: ofrece ayuda y sugiere formas de practicar, pero nunca hace el trabajo atlético en sí mismo. Gradualmente, al proporcionar experiencias continuas que coinciden con las competencias emergentes del principiante, el entrenador experto hace posible que el principiante se apropie (o haga suyo) las habilidades o conocimientos que originalmente residían solo con el experto.<sup>[5]</sup>

## Teoría psicosocial

Erik Erikson sugirió que nuestras relaciones y las expectativas de la sociedad motivan gran parte de nuestro comportamiento. Los humanos sienten motivación, por ejemplo, por la necesidad de sentir que el mundo es un lugar confiable, que somos individuos capaces, que podemos hacer una contribución a la sociedad y que hemos vivido una vida significativa. Erikson dividió la vida en ocho etapas. En cada etapa, tenemos que realizar una tarea psicosocial importante o superar una crisis. Erikson creía que nuestra personalidad continúa tomando forma a lo largo de nuestra vida a medida que enfrentamos estos desafíos en la vida.<sup>[6]</sup>

Al planificar un plan de estudios apropiado para el desarrollo, las etapas de Erikson pueden usarse como inspiración para las interacciones entre niños y adultos (maestros/familias) y para enfatizar entornos de calidad, que promueven la confianza, la autonomía, la iniciativa y las interacciones diligentes.<sup>[7]</sup>

Tabla 1.1 - Teoría psicosocial de Erik Erikson

Nombre de etapa	Descripción de la etapa
Confianza vs. desconfianza (0-1)	El bebé debe satisfacer sus necesidades básicas de manera consistente para sentir que el mundo es un lugar confiable.
Autonomía vs. vergüenza y duda (1-2)	Los niños pequeños con movilidad tienen una libertad recién descubierta donde les agrada hacer ejercicios y, si se les permite hacerlo, aprenden algo de la independencia básica.
Iniciativa vs. Culpa (3-5)	A los niños en edad preescolar les gusta iniciar actividades y especialmente hacer cosas "por sí mismos".
Laboriosidad vs. Inferioridad (6-11)	Los niños en edad escolar se centran en los logros y comienzan a hacer comparaciones entre ellos y sus compañeros de clase.
Identidad vs. Difusión de identidad (adolescencia)	Los adolescentes están tratando de ganar un sentido de identidad mientras experimentan varios roles, creencias e ideas.
Intimidad vs. Aislamiento (edad adulta joven)	En nuestros 20 y 30 años estamos haciendo algunos de nuestros primeros compromisos a largo plazo en relaciones íntimas.
Generatividad vs. Estancamiento (edad adulta media)	Entre los años 40 y principios de los 60 nos centramos en ser productivos en el trabajo y en el hogar y estamos motivados por querer sentir que hicimos una contribución a la sociedad.
Integridad vs. Desesperación (edad adulta tardía)	Miramos hacia atrás en nuestras vidas y esperamos que nos agrade lo que vemos: que hemos vivido bien y tenemos un sentido de integridad porque vivimos de acuerdo con nuestras creencias.

## Teoría del comportamiento

En las aulas, el conductismo es más útil para identificar las relaciones entre acciones específicas de un estudiante y los precursores, y las consecuencias inmediatas de las acciones. Es menos útil para comprender los cambios en el razonamiento de los estudiantes;

para este propósito necesitamos teorías que sean más cognitivas (u orientadas al razonamiento) o sociales, como las que se describen más adelante en este capítulo. Este hecho no es una crítica del conductismo como perspectiva, sino solo una aclaración de su fuerza o utilidad específica, que es destacar las relaciones observables entre acciones, precursores y consecuencias. Los conductistas usan términos particulares (o "jerga", algunos podrían decir) para estas relaciones. Una variedad de conductismo que demostró ser especialmente útil para los educadores es el condicionamiento operante.

### Condicionamiento operante: Nuevos comportamientos debido a nuevas consecuencias

El condicionamiento operante se enfoca en cómo las consecuencias de un comportamiento afectan el comportamiento con el tiempo. Comienza con la idea de que ciertas consecuencias tienden a hacer que ciertos comportamientos sucedan con más frecuencia. Si felicito a un estudiante por un buen comentario hecho durante un debate, hay más posibilidades de que escuche más comentarios del estudiante en el futuro (¡y espero que ellos también sean buenos!). Si un alumno cuenta un chiste a sus compañeros de clase y ellos se ríen de él, es probable que el alumno cuente más chistes en el futuro, etc.

La investigación original sobre este modelo de aprendizaje no se realizó con personas, sino con animales. Uno de los pioneros en el campo fue un profesor de Harvard llamado BF Skinner, que publicó numerosos libros y artículos sobre los detalles del proceso y señaló muchos paralelismos entre el condicionamiento operante en animales y el condicionamiento operante en humanos (1938, 1948, 1988). Skinner observó el comportamiento de las ratas de laboratorio bastante mansas (no del tipo desagradable que a veces viven en basureros). Él o sus asistentes los colocaron en una jaula que contenía poco, excepto una palanca y una bandeja pequeña lo suficientemente grande como para contener una pequeña cantidad de comida. Al principio, la rata olfatearía y "golpearía" la jaula al azar, pero tarde o temprano pasaría sobre la palanca y eventualmente la presionaría. ¡Presto! La palanca liberó una pequeña bolita de comida, que la rata comería rápidamente. Gradualmente, la rata pasaría más tiempo cerca de la palanca y presionaría la palanca con mayor frecuencia, obteniendo comida con mayor frecuencia. Eventualmente pasaría la mayor parte de su tiempo en la palanca y comiendo comida. La rata había "descubierto" que la consecuencia de presionar la palanca era recibir comida. Skinner calificó los cambios en el comportamiento de la rata como un ejemplo de condicionamiento operante, y dio nombres especiales a las diferentes partes del proceso. Llamó a los gránulos de comida como reforzamiento y a la palanca como operante (porque "operaba" en el entorno de la rata).

### Condicionamiento operante y aprendizaje de los estudiantes

Dado que la investigación original sobre el condicionamiento operante utilizaba animales, es importante preguntarse si el condicionamiento operante también describe el aprendizaje en los seres humanos, y especialmente en los estudiantes en las aulas. En este punto, la respuesta parece ser claramente "sí". Existen innumerables ejemplos en el aula de las consecuencias que afectan el comportamiento de los estudiantes de manera similar al condicionamiento operante, aunque el proceso ciertamente no explica todas las formas de aprendizaje de los estudiantes (Alberto y Troutman, 2005). Considere los siguientes ejemplos. En la mayoría de ellos, el comportamiento operante tiende a ser más frecuente en repetidas ocasiones:

- Un niño de kindergarten levanta la mano en respuesta a la pregunta de la maestra sobre una historia (el operante). La maestra la llama y ella hace su comentario (el reforzamiento).
- Otro niño de kindergarten deja hacer su comentario sin ser llamado (el operante). El maestro frunce el ceño, ignora este comportamiento, pero antes de que llame a un estudiante diferente, los compañeros de clase escuchan atentamente (el reforzamiento) al estudiante a pesar de que no levantó la mano como debería haberlo hecho.
- Un niño que generalmente es muy activo se sienta durante cinco minutos durante un tiempo grupal (el operante). El maestro lo felicita por trabajar duro (el reforzamiento).<sup>[8]</sup>



Figura 1.5: El condicionamiento operante se usa a menudo durante los periodos de grupos grandes.<sup>[9]</sup>

La Teoría del Comportamiento es más visible en un aula de ECE a través del modelado del comportamiento esperado, reforzando el comportamiento pro-social esperado y a través de las rutinas y los horarios diariamente. (Ver Entornos, Capítulo 5 para una mayor revisión de las rutinas).<sup>[10]</sup>

## Teoría de las inteligencias múltiples

Howard Gardner, un investigador, estudió la mente y creó una teoría llamada la teoría de las inteligencias múltiples. La teoría representa la idea de que los niños son individuos con una variedad de fortalezas en diferentes inteligencias y afirma que la inteligencia de uno no es mejor en comparación a otras personas. Los maestros pueden usar esta teoría para crear un plan de estudios para respetar la forma individual en que los niños procesan la información y proporcionar experiencias que les permitan participar en todas las inteligencias.

Las inteligencias incluyen:

- Lingüístico-Verbal: capacidad de usar bien el lenguaje
- Lógico-matemática - capacidad de razonar
- Musical: capacidad de crear y comprender la música
- Visual-espacial: capacidad de visualizar y manipular la disposición de los objetos en el entorno.
- Corporal-Kinestésica: sensación de equilibrio y coordinación en el uso del cuerpo.
- Interpersonal: capacidad de discernir los pensamientos y sentimientos de los demás y comprender e interactuar eficazmente con los demás.
- Intrapersonal: sensibilidad a los propios pensamientos y sentimientos.
- Naturalista: sensibilidad a las sutiles diferencias y patrones en el entorno natural.
- Existencial (aún en estudio): sensibilidad y capacidad para abordar preguntas profundas sobre la existencia humana.<sup>[11]</sup>



Figura 1.6: Inteligencias múltiples.<sup>[12]</sup>

## Consideraciones adicionales: Estilos de aprendizaje

Los niños son únicos y aprenden a su propio ritmo a su manera. Una talla única no sirve para todos y los estilos de aprendizaje y las preferencias varían. En un grupo de niños, un maestro puede encontrar niños que aprenden mejor a través de interacciones visuales, auditivas o prácticas. Y a veces un niño puede aprender mejor en un dominio o área particular con un estilo diferente en otro dominio o área.

Tabla 1.2: Estilos de aprendizaje

Estilos de aprendizaje	Preferencias de aprendizaje
<b>Visual</b>	Imágenes, objetos de la vida real para examinar visualmente, ver a alguien modelar una habilidad
<b>Auditivo</b>	Escucha, canciones, rimas, historias, cantos.
<b>Táctil/Kinestésico</b>	Gestos, movimientos corporales, manipulación activa, exploración activa.

Las implicaciones para los maestros incluyen identificar el estilo de aprendizaje del niño y crear un programa de aprendizaje que refleje la variedad de estilos de aprendizaje presentes en el aula. Es importante ofrecer experiencias de aprendizaje en todos los estilos, lo que se conoce como multimodal. <sup>[13]</sup>

## Referencias

- [1] [La imagen](#) del [California Department of Education](#) se utiliza con permiso.
- [2] [La psicología educativa](#) de Kelvin Seifert ( [OpenStax](#) ) tiene licencia [CC BY-3.0](#)
- [3] [La imagen](#) del [California Department of Education](#) se utiliza con permiso.
- [4] El contenido de Kristin Beeve tiene licencia bajo [CC BY 4.0](#)
- [5] [Educational Psychology](#) de Lumen Learning references [Educational Psychology](#) por Kelvin Seifert and Rosemary Sutton, tiene licencia bajo [CC BY](#)
- [6] [Psychosocial Theory](#) por [Lumen Learning](#) tiene licencia bajo [CC BY 4.0](#)
- [7] El contenido de Kristin Beeve tiene licencia bajo [CC BY 4.0](#)
- [8] [Educational Psychology](#) de Lumen Learning references [Educational Psychology](#) por Kelvin Seifert and Rosemary Sutton, tiene licencia bajo [CC BY](#)
- [9] [Imagen](#) de [Dave Parker](#) bajo licencia [CC BY 2.0](#)
- [10] El contenido de Kristin Beeve tiene licencia bajo [CC BY 4.0](#)
- [11] El contenido de Kristin Beeve y Jennifer Paris tiene licencia bajo [CC BY 4.0](#) ;  
[Educational Psychology](#) de Lumen Aprendizaje references [Educational Psychology](#) de Kelvin Seifert y Rosemary Sutton, tiene licencia bajo [CC BY](#); [Howard Gardner Multiple Intelligences](#) de [OneCommunity](#) tiene licencia bajo [CC BY 3.0](#)
- [12] [Inteligencia múltiple](#) por [Sajaganesandip](#) tiene licencia bajo [CC BY-SA 4.0](#)
- [13] El contenido de Kristin Beeve tiene licencia bajo [CC BY 4.0](#) ;  
College Success de Lumen Learning references [Learning Styles](#) de Wikipedia, licencia bajo [CC BY-SA](#)

---

This page titled [1.2: Fundamentos teóricos](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Jennifer Paris, Kristin Beeve, & Clint Springer](#).