

ED438928 2000-02-00 Otra perspectiva sobre lo que los niños deben estar aprendiendo (Another Look at What Young Children Should Be Learning). ERIC Digest.

ERIC Development Team

www.eric.ed.gov

Table of Contents

If you're viewing this document online, you can click any of the topics below to link directly to that section.

Otra perspectiva sobre lo que los niños deben estar aprendiendo (Another Look at What Young Children Should Be Learning). ERIC Digest.....	2
LA NATURALEZA DEL DESARROLLO.....	2
CUATRO CATEGORIAS SOBRE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE..	3
APRENDIZAJE A TRAVES DE LA INTERACCION.....	4
RIESGOS DE INSTRUCCION ACADEMICA TEMPRANA.....	5
VARIEDAD DE METODOS DE ENSEANZA.....	5
EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE.....	6
PARA MAYOR INFORMACION.....	6



ERIC Identifier: ED438928

Publication Date: 2000-02-00

Author: Katz, Lilian G.

Source: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education
Champaign IL.

Otra perspectiva sobre lo que los niños deben estar aprendiendo (Another Look at What Young Children Should Be Learning). ERIC Digest.

THIS DIGEST WAS CREATED BY ERIC, THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER. FOR MORE INFORMATION ABOUT ERIC, CONTACT ACCESS ERIC 1-800-LET-ERIC

Educadores de todos los niveles deben confrontar la pregunta sobre que debe enseñarse. En terminos generales, la mayoría de padres y educadores estan de acuerdo en que los niños deben aprender cosas que contribuyan a su salud, competencia, productividad y participacion en la comunidad. Pero cuando se habla de cosas especificas que deben aprenderse el proximo mes, la siguiente semana o un día en particular, no es facil lograr un acuerdo.

Las respuestas dependeran en parte de las edades de los aprendices. En otras palabras, la pregunta sobre que debe enseñarse, hasta cierto punto, depende de cuando sera aprendido. Aunque la pregunta "que" esta relacionada con los objetivos y metas de la educacion, la pregunta "cuando" involucra consideraciones de lo que sabemos sobre la naturaleza del desarrollo y como se relaciona con el aprendizaje.

Desde que los estados comenzaron a establecer estandares sobre el desempeño de los estudiantes y desde que surgio la preocupacion de la "promocion social", lo que debe aprenderse tiene importancia.

El interes en estandares, competencias y policias de promocion pareciera tener un nuevo efecto en la educacion de prekinder. Es interesante anotar que la legislacion reciente reasigno fondos a "Head Start" que establecen estandares de desempeño y estipulan que todos los graduados de Head Start deben aprender 10 letras del alfabeto (National Head Start Association, 1998, p.5). Todavia no se ha determinado el significado de las letras para los niños; estos nuevos requerimientos aparentemente intentan evidenciar inquietudes sobre el estar listo para una instruccion formal en escritura y calculos numericos.

Este folleto en primera instancia define el concepto de desarrollo y luego enumera algunas formas de confrontar preguntas sobre "que" y "cuando" en terminos de lo que estamos aprendiendo en la investigacion sobre los efectos de diferentes curriculos.

LA NATURALEZA DEL DESARROLLO

El concepto de desarrollo incluye dos grandes dimensiones: normativa y dinamica. La dimension normativa trata sobre las capacidades tipicas o normales y tambien las limitaciones de la mayoria de los ninos de una edad determinada en un ambiente cultural determinado. La dimension dinamica trata sobre la secuencia y cambios que ocurren en todos los aspectos del funcionamiento del nino con el paso del tiempo y la adquisicion de experiencia, y como estos cambios interactuan dinamicamente (Saarni, Mumme, Campos, 1998). Aunque la dimension normativa indica un rango probable sobre lo que tipicamente se espera que los ninos puedan y no puedan hacer y aprender en una edad determinada, la dimension dinamica genera preguntas sobre lo que los ninos deberian o no hacer en un momento en particular de su desarrollo, a la luz de posibles consecuencias dinamicas en el largo plazo de experiencias anteriores. Por ejemplo, en muchos programas de pre-escolar y kinder, los ninos reciben instrucciones foneticas y se espera que completen las hojas de trabajo y reciten factores numericos en modo rotativo. Pero el hecho de que ellos puedan hacer esas cosas, en un sentido normativo, no es suficiente justificacion para "exigirles" que lo hagan. La mayoria de estos ninos voluntariamente hacen muchas cosas que los adultos les piden que hagan. Pero su voluntad no es un indicador confiable del valor de una actividad. La pregunta sobre el desarrollo no es solamente, "Que pueden hacer los ninos?", sino tambien, "Que deben hacer los ninos para contribuir mejor a su desarrollo y aprendizaje en el largo plazo?".

CUATRO CATEGORIAS SOBRE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Las cuatro categorias de aprendizaje enumeradas a continuacion son importantes en todos los niveles de educacion-- especialmente en la educacion de ninos pequenos: **CONOCIMIENTO**. Durante la ninez temprana, el conocimiento esta compuesto de factores, conceptos, ideas, vocabulario, cuentos y muchos otros aspectos de la cultura de un nino. Los ninos adquieren este conocimiento a traves de las respuestas de alguien a sus preguntas, explicaciones, descripciones y serie de eventos, como tambien a traves de procesos activos y constructivos donde utilizan tanto como pueden su entendimiento a traves de la propia observacion directa.

Habilidades. Las habilidades son unidades de accion pequenas que ocurren relativamente en un periodo corto de tiempo y son facilmente observables o inferidas. Las habilidades fisicas, sociales, verbales, numericas y de dibujo son unas pocas de las casi innumerables habilidades aprendidas en la edad temprana. Las habilidades pueden ser aprendidas a traves de instruccion directa o por imitacion con base en la observacion, y estas son mejoradas con guia, practica, repeticion, ejercitacion y verdadera aplicacion o uso.

DISPOSICIONES. Las disposiciones pueden verse como habitos de la mente o tendencias para responder en ciertas formas a ciertas situaciones. La curiosidad, cordialidad u hostilidad, dominacion, generosidad, interpretacion y creatividad son ejemplos de disposiciones o conjuntos de disposiciones, en lugar de habilidades o

partes del conocimiento. De acuerdo con esto, es de utilidad tener en mente la diferencia entre tener habilidades de escritura y tener la disposición para ser escritor, o tener habilidades de lectura y tener disposición de lector (Katz, 1995).

Las disposiciones no se aprenden a través de instrucción formal o exhortación. Muchas disposiciones importantes, incluyendo la disposición al aprendizaje y a tomar ventaja de la experiencia, son de nacimiento en todos los niños--sin importar donde nazcan o crezcan. Muchas disposiciones que la mayoría de adultos desearían que sus hijos adquirieran o fortalecieran--como por ejemplo, curiosidad, creatividad, cooperación, extroversión, cordialidad--se aprenden principalmente al estar rodeado de personas que las exhiben; y son fortalecidas al ser usadas efectivamente y al ser apreciadas en lugar de premiadas. (Kohn, 1993).

Para adquirir o fortalecer una disposición en particular, un niño debe tener la oportunidad de expresar la disposición en su comportamiento. Cuando ocurren manifestaciones de las disposiciones, estas pueden fortalecerse cuando el niño observa su efectividad, las respuestas a ellas y experimenta satisfacción debido a ellas. Los profesores pueden fortalecer ciertas disposiciones estableciendo metas de aprendizaje en lugar de metas de desempeño. Un profesor que dice, "Mira cuánto puedes descubrir sobre esto," en vez de, "Quiero ver que tan bien puedes hacerlo," estimula a los niños a enfocarse en lo que están aprendiendo en vez de enfocarse en la evaluación externa de su desempeño (Dweck, 1991).

SENTIMIENTOS. Los sentimientos son estados emocionales subjetivos. Algunos sentimientos son innatos (por ejemplo el miedo), mientras que otros son aprendidos. Entre los sentimientos aprendidos están los relacionados con competencia, confianza, pertenencia y seguridad. Sentimientos relacionados con la escuela, profesores, aprendizaje y otros niños son también aprendidos durante los primeros años.

APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN

Investigaciones contemporáneas confirman que los niños pequeños aprenden más efectivamente cuando tienen interacción en lugar de únicamente receptividad o actividades pasivas (Bruner, 1999; Wood Bennett, 1999). Estos niños por lo tanto, son más susceptibles a fortalecer sus disposiciones innatas de aprendizaje cuando están interactuando con adultos, compañeros, materiales y sus alrededores de tal forma que los ayudan a mejorar y tomar conciencia de su propia experiencia y de su medio ambiente. Deben investigarse y observarse las características del ambiente más propicias para su aprendizaje; además, sus hallazgos y observaciones deben ser grabados y representados a través de actividades como diálogo, pintura, dibujo, construcción, escritura y gráficos. Las interacciones que surgen en el transcurso de estas actividades generan contextos que incrementan el aprendizaje social y cognitivo.

RIESGOS DE INSTRUCCION ACADEMICA TEMPRANA

Investigaciones sobre los efectos de diferentes modelos de currículo a largo plazo, revelan que la introducción de trabajo académico en el currículo de niños pequeños produce resultados positivos en las evaluaciones estándares a corto plazo (Schweinhart & Weikart, 1997; Marcon, 1995). Por ejemplo, el riesgo de la instrucción temprana al estar aprendiendo a leer es que la cantidad de adiestramiento y práctica requerida para tener éxito en la edad temprana parece subestimar la disposición de los niños a la lectura. Claramente no es de utilidad para un niño aprender habilidades, si en el proceso de adquirirlas, se pierde la disposición hacia las mismas. En el caso de lectura en particular, la comprensión parece depender más de la habilidad de lectura en ese momento y no solamente de la enseñanza de la lectura de acuerdo con las habilidades (Snow, Burns, Griffin, 1998). Por otro lado, tampoco es deseable adquirir la disposición para ser un lector sin tener las habilidades requeridas. Resultados de estudios longitudinales revelan que los currículos y la enseñanza deben ser diseñados para optimizar la adquisición simultánea de conocimiento, habilidades, disposiciones deseables y sentimientos (Marcon, 1995). Otro riesgo de introducir prematuramente trabajo formal a niños pequeños es que aquellos que no pueden desempeñar las tareas requeridas están propensos a sentirse incompetentes. Los estudiantes que repetidamente tienen dificultades manejando sentimientos de incompetencia pueden considerarse a sí mismos estúpidos y actuar de acuerdo a ello (Bandura et al., 1999).

VARIEDAD DE METODOS DE ENSEÑANZA

Los currículos de pre-escolar, jardines infantiles y programas primarios con enfoque académico, típicamente adoptan un método pedagógico principalmente basado en libros de trabajo, adiestramiento y práctica de las habilidades discretas. Es razonable asumir que cuando un método de enseñanza es utilizado por un grupo diverso de niños, muchos de estos están propensos a fallar. Entre más pequeños los niños, más variados deben ser los métodos de enseñanza, porque habrá menos posibilidades de que hayan sido socializados en una forma estándar de responder a su medio ambiente social.

De esta forma, parece que el hecho de que un niño esté listo para aprender tareas de la escuela está influenciado por sus experiencias pasadas, peculiares y únicas. Por razones prácticas, existen límites sobre que tan variados pueden ser los métodos de enseñanza. Debe anotarse, sin embargo, que mientras los enfoques dominados por libros de trabajo frecuentemente conllevan a instrucciones individualizadas, la individualización raramente consiste en más de un día en el cual un niño completa una página en particular u otra tarea rutinaria. Como sugieren varios estudios de seguimiento, tales programas podrían contrarrestar la disposición innata de aprender--o al menos de aprender lo que las escuelas quieren que aprendan (Schweinhart & Weikart, 1997; Marcon, 1995).

EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Entre mas joven el niño mas informal debe ser el ambiente de aprendizaje. Los ambientes de aprendizaje informales estimulan juegos espontaneos en los cuales los niños son cautivados por las actividades disponibles que les interesan, tales como variedad en los tipos de juegos y construcción. Sin embargo, el juego espontaneo no es la unica alternativa para la instrucción academica temprana. La información sobre el aprendizaje de los niños muestra que las experiencias de pre-escolar y jardín infantil requieren un enfoque "intelectual" en el cual los niños interactúan con grupos pequeños trabajando en conjunto en proyectos que los ayudan a incrementar el sentido de su propia experiencia. Así, el currículo debe incluir proyectos en grupo con base en investigaciones sobre temas que valen la pena. Estos proyectos deben fortalecer las disposiciones de los niños a la observación, experimentación, preguntas y examinación de cerca de los aspectos de su ambiente que valen la pena. Usualmente incluyen construcciones y juegos dramaticos así como variedad de literatura infantil y actividades que surgen de las investigaciones y las tareas de resumir los hallazgos y de compartir las experiencias del trabajo logrado.

PARA MAYOR INFORMACION

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY*, 76(2), 258-269.

Bruner, J. (1999, April). KEYNOTE ADDRESS. In *Global perspectives on early childhood education* (pp. 9-18). A workshop sponsored by the Committee on Early Childhood Pedagogy, National Academy of Sciences, and the National Research Council, Washington, DC. PS 027 463.

Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In Richard A. Dienstbier (Ed.), *NEBRASKA SYMPOSIUM ON MOTIVATION: VOL. 38. PERSPECTIVES ON MOTIVATION* (pp. 199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.

Katz, L. G. (1995). Dispositions in early childhood education. In L. G. Katz (Ed.), *TALKS WITH TEACHERS OF YOUNG CHILDREN. A COLLECTION*. Norwood, NJ: Ablex. ED 380 232.

Kohn, A. (1993). *PUNISHED BY REWARDS: THE TROUBLE WITH GOLD STARS, INCENTIVE PLANS, A'S, PRAISE, AND OTHER BRIBES*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Marcon, R. A. (1995). Fourth-grade slump: The cause and cure. *PRINCIPAL*, 74(5), 17-20. EJ 502 896.

National Head Start Association. (1998, Fall). *HEAD START QUARTERLY*

LEGISLATIVE UPDATE, 1-5.

Saarni, C., Mumme, D. L., Campos, J. J. (1998). In William Damon & Nancy Eisenberg (Eds.), HANDBOOK OF CHILD PSYCHOLOGY. 5TH ED. VOL. 3. SOCIAL, EMOTIONAL, AND PERSONALITY DEVELOPMENT. New York: Wiley.

Schweinhart, L. J., Weikart, D. P. (1997). LASTING DIFFERENCES: THE HIGH/SCOPE PRESCHOOL CURRICULUM COMPARISON STUDY THROUGH AGE 23. (High/Scope Educational Research Foundation Monograph No. 12). Ypsilanti, MI: High/Scope Press. ED 410 019.

Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (1998). PREVENTING READING DIFFICULTIES IN YOUNG CHILDREN. Washington, DC: National Academy Press. ED 416 465.

Wood, E., Bennett, N. (1999). Progression and continuity in early childhood education: Tensions and contradictions. INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION, 7(1), 5-16.

Las referencias identificadas con ED (documento de ERIC), EJ (revista de ERIC) o numero de PS se citan en la base de datos de ERIC. La mayoría de los documentos estan disponibles en la coleccion de microficha en mas de 1,000 centros por todo el mundo y pueden pedirse a traves de EDRS: (800) 433-ERIC. Los articulos de revista estan disponibles en la revista original, a traves de servicios de prestamo entre-bibliotecas o a traves de centros de distribucion dedicados a la reproduccion de articulos como UnCover (800-787-7979) o ISI (800-523-1850).

ERIC DIGESTS ES DE DOMINIO PUBLICO Y PUEDE SER REPRODUCIDO LIBREMENTE.

Este proyecto ha sido patrocinado, por lo menos en parte, con fondos federales del "U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement", bajo el contrato numero ED- 99-CO-0020. Las opiniones expresadas en esta publicacion no reflejan, necesariamente, las posturas ni las politicas del departamento de educacion de Estados Unidos ni la mencion de nombres comerciales, productos comerciales u organizaciones que impliquen ser aprobadas por el gobierno de Estados Unidos.

Title: Otra perspectiva sobre lo que los niños deben estar aprendiendo (Another Look at What Young Children Should Be Learning). ERIC Digest.

Note: For English version, see ED 430 735.

Document Type: Information Analyses---ERIC Information Analysis Products (IAPs) (071); Information Analyses---ERIC Digests (Selected) in Full Text (073);

Available From: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois, 51 Gerty Drive, Champaign, IL 61820-7469. Tel: 800-583-4135 (Toll Free); e-mail: ericece@uiuc.edu. For full text: <http://ericece.org/pubs/digests.html>.

Descriptors: Child Development, Early Childhood Education, Experiential Learning, Learning Activities, Learning Strategies, Preschool Curriculum, Small Group Instruction, Student Projects, Teaching Methods, Young Children

Identifiers: Academic Pressure, ERIC Digests, Project Approach (Katz and Chard)

###



[\[Return to ERIC Digest Search Page\]](#)