

Estimulación del pensamiento lógico-matemático de los escolares a través de los rincones pedagógicos

AUTORES: Betsy Jazmín Palma Sánchez¹

Katiuska Maricela Sabando Intriago²

Ulises Mestre Gómez³

Janeth de Lourdes Delgado Gozembach⁴

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: jazminpalma1989@gmail.com,
zharickariel1615@hotmail.com

Fecha de recepción: 09 - 02 - 2020

Fecha de aceptación: 21 - 04 - 2020

RESUMEN

Es tendencia actual en la educación el desarrollo de destrezas y habilidades para contribuir y promover en el niño y niña un conocimiento, transformarlo y relacionarlo en crear las actividades de manera eficiente y efectivo en contribuir en un cambio y responder a las necesidades elementales que permitan ayudar al infante en construir aprendizajes significativos y útiles para el desempeño real del desarrollo de las personas en busca de alternativas que enfrenten las consecuencias negativas que sufre en contexto social, cultural y medioambiental. Es importante proporcionar a los niños una gran variedad de lenguajes para la comunicación, aparte del lenguaje hablado. Todos los lenguajes que conviven ya en la mente y en las actividades de los niños deben potenciarse para que crezcan y se conviertan en fuerzas generadoras de otros lenguajes y de otras potencialidades creadoras. En el trabajo se fundamenta la manera en que los espacios didácticos de construcción permiten el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los escolares.

PALABRAS CLAVE: desarrollo habilidades; lenguaje de comunicación; rincones pedagógicos; pensamiento lógico-matemático.

¹ Licenciado en Educación Básica. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. E-mail: jazminpalma1989@gmail.com

² Licenciado en Educación Básica. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. E-mail: zharickariel1615@hotmail.com

³ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular a Tiempo Completo. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. E-mail: ulises.mestre@utm.edu.ec

⁴ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular a Tiempo Completo. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. E-mail: janeth.delgado@utm.edu.ec

Stimulation of the logical-mathematical thinking of school students through pedagogical corners

ABSTRACT

The current trend in education is the development of skills and abilities to contribute and promote knowledge in children, transform it and relate it to create activities efficiently and effectively to contribute to a change and respond to the basic needs that allow helping the infant in building meaningful and useful learning for the real performance of the development of people in search of alternatives to face the negative consequences suffered in social, cultural and environmental context. It is important to provide children with a wide variety of languages for communication in addition to spoken language. All languages that already coexist in children's minds and activities must be empowered so that they grow and become generating forces for other languages and other creative potentialities. The work is based on the way in which the didactic construction spaces allow the development of logical-mathematical thinking in schoolchildren.

KEYWORDS: skills development; communication language; pedagogical corners; logical-mathematical thinking.

INTRODUCCIÓN

“...El conocimiento lógico-matemático puede ser considerado como un tipo de conocimiento que nos permite comprender la realidad, organizarla y darle significación, para una mejor adaptación intelectual”, Piaget (1976, p. 34): Esto quiere decir que cabe distinguir dos aspectos: uno físico, en el que la atención del sujeto está orientada a la especificidad del hecho; y otro lógico-matemático, en el que el sujeto está orientado hacia lo que es general en la acción que lo produjo. El mismo Piaget señala que La experiencia física se refiere directamente a los objetos y lleva a un conocimiento que deriva de los propios objetos. En ella el niño se centra en ciertos aspectos del objeto haciendo caso omiso de los otros.

El color, la forma, el tamaño, el peso, etc. constituyen ejemplos de las propiedades físicas que están en los objetos y que pueden conocerse mediante la observación, actuando sobre los objetos y extrayendo por abstracción empírica un conocimiento de esos objetos. Cuando un niño levanta un sólido advierte, por experiencia física, su peso, etc. “... Cuando un niño se fija en que una pelota es redonda, se centra en esa propiedad y no hace caso de las otras, tales como el peso o el color. Cuando deja caer la pelota y descubre que rebota, se centra en esta cualidad y hace caso omiso de las demás, empleando, claro está, su capacidad de organización para entresacar sus observaciones”. (Kamii y Devries, 1978, p. 123)

El psicólogo suizo Piaget señala que “... La experiencia lógico-matemática consiste en operar sobre los objetos, pero sacando conocimientos a partir de la

acción y no a partir de los objetos mismos”. (1970, p. 90). Cuando un niño cuenta un grupo de objetos y descubre que siempre son cinco, tanto si los pone en hilera, como en círculo, como si los superpone en distinto orden, realiza una acción distinta de la experiencia física, realiza una relación de independencia entre las dos acciones de reunión y ordenación; es decir, descubre que el grupo de objetos es independiente del orden en que los cuente o de la forma como se agrupen.

Piaget e Inhelder (1959, p. 78) trazan un cuadro evolutivo de los conocimientos lógico-matemáticos en tres etapas:

Etapa de las colecciones figurales. Se da hasta los cinco años aproximadamente y se caracteriza por la formación de figuras espaciales de acuerdo con el material disponible. Se limitan a construcciones de trenes, torres etc., según la pertinencia de los objetos. En ellas la acción carece de plan, de forma que el criterio de distribución cambia a medida que se añaden objetos a la colección. La colección así formada constituye una figura compleja más o menos significativa. Ello se debe, en explicación de Piaget e Inhelder (1959), entre otras cuestiones a la influencia de la actividad perceptiva en la realización de formas espaciales en su extensión, pero no inclusivas.

En este sentido el niño realiza alineamientos, consistentes en establecer semejanzas de modo sucesivo entre pares de objetos: el primero con el segundo, éste con el tercero, etc. También forma objetos colectivos y objetos complejos. Dos son los criterios, para Piaget, por los cuales el niño no puede construir una clase lógica: En primer lugar, al no haber alcanzado el periodo de las operaciones concretas, no puede diferenciar una clase lógica de un todo infralógico. Además, no puede diferenciar, y por tanto coordinar, la comprensión (conjunto de atributos que definen la clase) y la extensión (suma total de objetos que poseen esas cualidades).

Etapa de las colecciones no figurales. El niño forma clasificaciones conforme a la semejanza de los atributos. Ello se explica porque la pertenencia de los elementos al todo figural pierde relevancia en favor de las características comunes de los elementos. De este modo aparecen pequeñas colecciones yuxtapuestas que pronto ceden lugar a la formación de colecciones basadas en la utilización de un criterio único. Sin embargo, el niño aún no posee una estructura operacional concreta de clasificación. La razón es que el niño no es capaz todavía de establecer una relación de inclusión entre una clase y sus subclases; es decir, no posee la estructura de una jerarquía de clase.

Etapa de las clasificaciones genuinas. El dominio que en esta etapa tiene el niño de la clase complementaria, singular y nula, posibilita la comprensión de la relación de inclusión. “...La etapa de las colecciones figurales representa la primacía de la percepción fundada en principios de proximidad espacial y temporal. La clasificación jerárquica desborda por completo la competencia de la percepción”. Piaget (1970, p. 164). Los esquemas sensorio-motrices serían las estructuras cognitivas elementales de las que procederían las operaciones

clasificadoras, ya que mediante estos esquemas pueden relacionarse las propiedades de los esquemas a los que se aplican, apareciendo una cierta regulación entre la comprensión y la extensión que facilitaría la formación de conceptos genuinos y categorías conceptuales. Mientras tanto no alcanza esta última etapa, el niño es caracterizado como preconceptual.

DESARROLLO

Desarrollo del pensamiento lógico-matemático en el aula

Los lenguajes del cuerpo configuran un sistema de signos que el niño elabora casi por sí solo en el curso de su interacción con los demás, el lenguaje del ambiente está marcado por unos códigos perceptivos. lógicos, lingüísticos y culturales inmersos en el territorio físico, natural y social en el que los niños crecen. Como parte natural del crecimiento. cada niño intentará curiosear y hurgar a su manera para descifrar el lenguaje del ambiente y lo hará, sobre todo, con sus manos que son el puente entre el cuerpo y el ambiente.

Cuando se habla del lenguaje del ambiente se refiere no solo a la dimensión lingüística, sino también a la vertiente lógico-matemática. "...con ir en busca de las identidades, de las semejanzas, las analogías. las diferencias, los contrarios... y todo esto se encuentra en los objetos que rodean a los niños, en las personas (adultos y niños), en la calle, en el bosque, en el río. en las casas, en los coches, en los letreros publicitarios y por qué no. en la televisión". Aranda (2003, p 45) En todas estas referencias del ambiente se pueden desarrollar fácilmente juegos de clasificación, sedación y relación como los que se realizan en clase con los llamados materiales estructurados. Con la diferencia de que estos materiales pasan a convertirse en objetos estereotipados, mientras que las estructuras del ambiente se presentan bajo múltiples facetas, siempre cambiantes.

El ambiente físico, social y natural (los objetos, las calles, las tiendas. el barrio, la gente, las casas, el campo, el bosque...) reúne los ingredientes necesarios para una didáctica del conocimiento físico y lógico-matemático que garantice que los niños tengan una variada y amplia fuente de experiencias que no se reduzca herméticamente al espacio escolar.

Se trataría de aprovechar las posibilidades que ofrece el ambiente cotidiano de los niños como provocación perceptiva y como motor de la construcción de su conocimiento lógico-matemático, favoreciendo el desarrollo de procesos cognitivos propios.

El ambiente cotidiano y real en el que crecen los niños reúne las condiciones óptimas para desarrollar esos otros lenguajes del conocimiento, en especial del conocimiento lógico. Se trata de ponerles en contacto con el ambiente para favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en estos lenguajes que ya no son los lenguajes del cuerpo, son los lenguajes del ambiente. Estos procesos cognitivos, "...se desarrollarán, fundamentalmente, a través de dos vías: La primera de ellas, la vía cognitiva de la búsqueda perceptiva, la intuición

y la imaginación, La segunda vía cognitiva la encontramos en la reflexión, el razonamiento y la concentración”. Laguia (2001, p. 90)

Es decir, la primera vía conduce a la búsqueda e interpretación de las diferencias e igualdades de los signos perceptivos: las formas, los tamaños, los colores, las texturas... y de los signos lógicos: el descubrimiento de los porqués del mundo físico, natural y social. La segunda vía nos lleva a los itinerarios programados que hay que realizar siguiendo una secuencia gradual. Se trata de orientar a los niños hacia una observación y discriminación de los múltiples fragmentos que componen la realidad externa y de estimularlos en el análisis de las semejanzas y diferencias, de las analogías y de los contrastes que organizan su realidad cotidiana.

Esta observación será, en un primer momento, intuitiva e incluso imaginativa, “... La tarea del adulto consiste en dirigir la atención de los niños hacia los entramados de relaciones existentes en los diferentes contextos ambientales (del medio físico, natural y social) para que vayan realizando determinados recorridos que ya presentan secuencias encadenadas y en gradual progresión”. Mérida (2015, p. 56). Señala que se puede entender que hay una parte del ambiente y de la realidad física y social de los niños que se encuentra dentro de la propia escuela, pero hay otra muy importante que se encuentra fuera.

Si se parte de la idea de que el conocimiento físico y lógico-matemático se encuentra en el ambiente, será necesario modificar la concepción de la salida de la escuela como algo esporádico y considerar la observación y el descubrimiento del ambiente como uno de los núcleos didácticos del proceso educativo, en especial a partir de los 3 años. Importa destacar la siguiente idea: El conocimiento lógico-matemático no es un conocimiento que pueda desarrollarse fuera de los contextos ambientales cotidianos en los que se desenvuelven los niños. Especialmente en estas edades en las que la construcción de cualquier proceso de pensamiento se apoya en sus experiencias directas con la realidad externa.

De manera resumida, podríamos indicar como contenidos específicos del conocimiento lógico-matemático los siguientes:

- Los atributos físicos de los objetos.
- Las clasificaciones y sedaciones (en las que a su vez en las que están incluidas las relaciones de igualdad, diferencia, la relación de inclusión, las correspondencias y las ordenaciones).
- Las relaciones espaciales y temporales.
- La noción de número y cantidad.

Hay que señalar que no son tan importantes los contenidos como los procesos, “... En el caso del conocimiento físico y lógico-matemático, se trata sobre todo de desarrollar un determinado tipo de pensamiento reflexivo y de educar a los niños en la observación y para ello habrá que buscar contenidos que realmente les interesen y que encajen en su manera de pensar en cada momento de su evolución”, tal como lo señala Laguia (1991, p. 23), significa que el desarrollo de

cualquier forma de pensamiento se ve más estimulado cuando los problemas presentados por la realidad son más variados e interesantes para los niños. Las operaciones lógico-matemáticas transcurren en el curso de las situaciones reales de la vida diaria de los niños, de aquí la importancia del uso de objetos, situaciones y experiencias reales para el conocimiento físico y lógico-matemático y en un marco de relación con otros niños.

Puesto que el conocimiento físico y lógico-matemático se construye actuando sobre la realidad y transformándola, los niños deben trabajar con la realidad misma. Las palabras y las imágenes pueden acompañarla, pero no pueden sustituirla. Este planteamiento de contenidos y procesos nos lleva a establecer los objetivos del desarrollo lógico-matemático en estas edades.

Teniendo en cuenta la importancia de los procesos por encima de los contenidos se podrían establecer los siguientes objetivos de este campo de conocimiento en la infancia: "...Que el niño sea autónomo en su búsqueda y en sus descubrimientos (que no dependa de las propuestas del adulto para investigar). Que sea despierto y curioso y emplee la iniciativa al perseguir aquello que despierte su curiosidad. Que tenga confianza en su capacidad para descubrir las cosas por sí mismo y para expresar lo que piensa. Que se interese por intercambiar sus descubrimientos y sus pensamientos con otros niños", en consonancia con lo que plantea Ruiz (2007, p. 63)

Además, que sugiera multitud de ideas, problemas y preguntas. Que establezca relaciones entre los objetos y los acontecimientos y observe las similitudes y las diferencias. Que vaya construyendo, poco a poco, una estructura lógico-matemática que le permita investigar y adquirir conocimientos relevantes del medio físico, social y natural. Estos podrían ser objetivos comunes para cualquier campo de conocimiento y desarrollo en la infancia, pero el desarrollo del pensamiento lógico-matemático requiere en especial todas esas características que corresponden a un niño investigador, observador, curioso, con iniciativa e interesado por compartir sus descubrimientos con los demás.

En este sentido, existen un cuadro evolutivo de los conocimientos lógico-matemáticos en tres etapas: "Etapa de las colecciones figúrales. Se da hasta los cinco años aproximadamente y se caracteriza por la formación de figuras espaciales de acuerdo con el material disponible. Se limitan a construcciones de trenes, torres etc., según la pertinencia de los objetos". Piaget e Inhelder (1990, p. 82). En este desarrollo, según los autores, la acción carece de plan, de forma que el criterio de distribución cambia a medida que se añaden objetos a la colección. La colección así formada constituye una figura compleja más o menos significativa. Ello se debe, en explicación de Piaget e Inhelder (1959), entre otras cuestiones a la influencia de la actividad perceptiva en la realización de formas espaciales en su extensión, pero no inclusivas.

El niño realiza alineamientos, consistentes en establecer semejanzas de modo sucesivo entre pares de objetos: el primero con el segundo, éste con el tercero, etc. También forma objetos colectivos y objetos complejos. Dos son los criterios,

para Piaget, por los cuales el niño no puede construir una clase lógica: En primer lugar, al no haber alcanzado el período de las operaciones concretas, no puede diferenciar una clase lógica de un todo infralógico. Además, no puede diferenciar, y por tanto coordinar, la comprensión (conjunto de atributos que definen la clase) y la extensión (suma total de objetos que poseen esas cualidades).

Etapa de las colecciones no figurales. El niño forma clasificaciones conforme a la semejanza de los atributos. Ello se explica porque la pertenencia de los elementos al todo figural pierde relevancia en favor de las características comunes de los elementos. De este modo aparecen pequeñas colecciones yuxtapuestas que pronto ceden lugar a la formación de colecciones basadas en la utilización de un criterio único. Sin embargo, el niño aún no posee una estructura operacional concreta de clasificación. La razón es que el niño no es capaz todavía de establecer una relación de inclusión entre una clase y sus subclases; es decir, no posee la estructura de una jerarquía de clase.

Finalmente, la etapa de las clasificaciones genuinas. El dominio que en esta etapa tiene el niño de la clase complementaria, singular y nula, posibilita la comprensión de la relación de inclusión.

La etapa de las colecciones figurales representa la primacía de la percepción fundada en principios de proximidad espacial y temporal. La clasificación jerárquica desborda por completo la competencia de la percepción. Los esquemas sensorio-motrices serían las estructuras cognitivas elementales de las que procederían las operaciones clasificatorias, ya que mediante estos esquemas pueden relacionarse las propiedades de los esquemas a los que se aplican, apareciendo una cierta regulación entre la comprensión y la extensión que facilitaría la formación de conceptos genuinos y categorías conceptuales. Mientras tanto no alcanza esta última etapa, el niño es caracterizado como preconceptual.

Piaget distingue dos aspectos del conocimiento, el aspecto operativo o actividades de transformación de la realidad y el aspecto figurativo o tipo de actividad que trata de representar la realidad tal como aparece, sin intentar transformarla. La percepción, uno de los tipos de conocimiento figurativo, la basa Piaget (1961, 1973, 1983) en un modelo probabilístico, según el cual los mecanismos perceptivos no proporcionan una copia fiel del objeto, sino que actúan a manera de muestreo, captando algunos elementos de lo percibido y sobreestimándolos con respecto a los no elegidos. La percepción producida a partir de un sólo campo de centración o “interacciones inmediatas que se producen entre los elementos percibidos simultáneamente en el período de fijación de la mirada” Piaget, (1973 pág. 12-13), es deformante por naturaleza. Este carácter deformante de la percepción sólo puede alcanzar una correcta descentración por la actuación sobre ella de la inteligencia.

Para Piaget, los términos categoría e identidad tienen connotaciones claramente diferenciadoras respecto de Bruner. La categorización para Piaget, ya lo hemos

visto, es fruto de la operación de clasificar, lo que a su vez supone un desarrollo lógico de la inclusión y la lógica de clases. Para Piaget no existe la asimilación a categorías Linaza, (1984, p. 90), sino a esquemas bien sensoriomotores, bien perceptivos, toda vez que las categorías sólo aparecen posteriormente como conceptos.

La explicación de Piaget se produce desde la lógica genética. Se interesaba no por el contenido individual del pensamiento de cada niño, sino por la estructura y funcionamiento del pensamiento; por lo que de común poseen las estructuras intelectuales de los sujetos de un mismo nivel de desarrollo.

Frente a este planteamiento, revitaliza el papel de la percepción concibiéndola como un acto de categorización. Categorizar es “hacer equivalentes cosas que se perciben como diferentes, agrupar objetos, acontecimientos y personas en clases y responder a ellos en términos de su pertenencia de clase, antes que en términos de su unicidad” (Bermejo, 2014: pág 15). A partir de la respuesta de una persona a una serie de estímulos, podemos inferir si posee una categoría de equivalencia o de identidad. Distingue Bruner dos tipos de respuestas de categorización: Respuestas de identidad y respuestas de equivalencia. La categorización de la identidad consiste en la clasificación de los estímulos como formas de la misma cosa.

La respuesta de equivalencia consiste en tratar objetos que se pueden considerar diferentes, como la misma clase de cosa o que significan lo mismo. El primero de estos procesos hace posible que los objetos tengan una identidad permanente al margen de los lugares que puedan ocupar y las posiciones o formas que adopte. El segundo posibilita que objetos distintos los consideremos como iguales o semejantes. La categorización a nivel perceptivo consiste en un acto de identificación, de situar un estímulo en una determinada clase en virtud de los atributos que lo definen. La categorización conceptual comprende también la adecuación de un conjunto de objetos a las especificaciones de una categoría. Su diferencia radica en que, en el primer caso, los atributos relevantes se presentan de manera inmediata. Todo proceso de pensamiento tendría su punto de partida en estos actos perceptivos.

Las formas en que los niños conocen el mundo se producen como un dominio progresivo de tres formas de representación según Bruner, (1966, p. 123):

Se puede conocer algo a través de la ejecución, de la acción o representación inactiva; de una imagen o esquema espacial relativamente independiente de la acción o representación icónica o de un significado simbólico, representación simbólica, cuya actividad central está constituida por el lenguaje.

"Cada forma de representación puede estar especializada para ayudar a la manipulación simbólica, la organización de imágenes o la ejecución de actos motores. Cada uno de los medios logra su objetivo en sus propios términos. Sencillamente, los tres sistemas representacionales son paralelos y cada uno es distinto, pero todos, también son capaces de traducción parcial de uno en otro" Bigas (2007, pág. 33).

Bajo la representación inactiva las cosas se apreciarán como semejantes si tienen un papel idéntico en la acción, en la representación icónica la equivalencia se establecerá de acuerdo con un patrón perceptivo siendo en la representación simbólica los principios gramaticales los que definen la equivalencia.

En los resultados de sus investigaciones (Hervas, 2007: 92-93) con sujetos de edad escolar ponen de manifiesto los criterios en que se basan para fundamentar la equivalencia. Establecen cinco formas en que se basan los sujetos para juzgar los elementos como “lo mismo”, siendo los objetos distintos en varias dimensiones:

- Perceptible: El niño puede agrupar los elementos semejantes sobre la base de sus cualidades fenoménicas inmediatas, tales como el color, la forma, el tamaño o su posición en el tamaño y en el tiempo. (“Ambos amarillos; todos en una casa”).
- Funcional: Basa la equivalencia sobre el uso o la función de los elementos, considerando o lo que hacen o lo que pueden hacer con ellos. (“Hacen ruido; puedes rodarlos”).
- Afectivo: El niño asocia los elementos equivalentes en virtud de la emoción que despiertan o sobre su valoración. (“Muy importantes; gustan ambos”).
- Nominal: Puede agruparlos por medio de un nombre que existe en el lenguaje corriente. (“Frutas”).
- Mera equivalencia: El niño únicamente menciona que dos elementos son iguales o semejantes sin dar ninguna información adicional sobre la base de su agrupación. (“Lo mismo que; son iguales; parecido a”).

El desarrollo lógico-matemático en los niños no es un asunto fácil, tal como lo plantea Piaget, Bruner y Vygotsky, porque tiene que ver con la existencia de condiciones genéticas, educativas, culturales y sociales. En el aspecto educativo interviene necesariamente el docente y la escuela porque debe tener el ambiente necesario para facilitar este desarrollo cognitivo, sin las cuales se hace difícil que el niño pueda alcanzar condiciones óptimas no solo del pensamiento lógico-matemático sino en el desarrollo de las capacidades mentales.

Existen muchas modalidades de participación posibles en el proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales son empleadas en el diseño de los nuevos ambientes de aprendizaje como los rincones, que permite un rango más amplio de formas de participación de los alumnos en clase al involucrar a cada uno en lo que se hace; allí cada cual aporta sus talentos a la identificación y solución de dificultades o a la creación de algo nuevo. Se generan, así, oportunidades de hacer, decir, sentir, crear, expresar, etc., que favorecen las relaciones de cooperación y la consecuente comunicación entre todos los integrantes del grupo para la construcción social del conocimiento.

Papel del rincón pedagógico en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático

Para Aznar “...Existe una relación directa entre el modo en que el niño y la niña se mueven dentro del mundo circundante para organizar sus acciones de aprendizaje y la manera en que interpretan ese mundo. Dicho aprendizaje resultará satisfactorio en la medida en que el pequeño pueda actuar e interactuar con su mundo.” (1998, p. 54). Admitir que la actividad educativa es en sí misma un proceso de creación y recreación de los conocimientos y de las actitudes, significa que no se puede reducir todo al espacio estrecho de los manuales y los textos; pero cuando las actividades didácticas se realizan en el contexto de las necesidades del individuo y la comunidad, el aprendizaje se produce más rápido y resulta más significativo y transformador.

Según Azcaría (2012, p. 23) “...Los rincones de aprendizaje pedagógico desarrollan tanto habilidades cognitivas, psicomotoras, afectivas y sociales, como valores, actitudes, creencias y enriquecimiento mutuo”. En este sentido a educación debe ser una actividad placentera en la cual el estudiante encuentre aquello que considere interesante y divertido, dentro de un escenario de apoyo, orientación, disponibilidad, flexibilidad, colaboración e integración, que contribuyan al logro de conocimientos significativos mediante estrategias que fortalezcan las relaciones educativas. Al niño le gusta el entretenimiento y la diversión, oportunidad que debe aprovecharse para que aprenda, de manera agradable y divertida. Cada vez más se hace inminente la necesidad de crear nuevos ambientes de aprendizaje, con recursos que faciliten la adquisición del saber, lo cual constituye un modelo de indudables beneficios para la práctica educativa, dadas las exigencias cambiantes que la enseñanza tradicional no puede resolver. No se aprende de igual manera por lo que no se puede enseñar como antes se hacía.

Para el Ministerio de Educación (2015) “... es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar las actividades de aprendizaje a las necesidades básicas del niño o, dicho de otra forma, es un intento de mejorar las condiciones que hacen posible la participación del niño en la construcción de sus conocimientos. Los rincones/talleres, entendidos como espacios de crecimiento”, es decir que facilitan a los niños y niñas la posibilidad de hacer cosas, a nivel individual y en pequeños grupos; al mismo tiempo, incitan a la reflexión sobre qué están haciendo: se juega, se investiga, se explora, es posible curiosarse, probar y volver a probar, buscar soluciones, concentrarse, actuar con calma sin la obsesión de obtener resultados inmediatos a toda costa.

Los rincones de aprendizaje pedagógicos, no es algo nuevo, sino que tienen una larga historia. Los primeros referentes se pueden hallar en la propuesta de lo que se llama la Escuela Activa, cuyo principio fundamental es que el niño es el centro de actividad del proceso educativo. Muchas de las argumentaciones pedagógicas se pueden encontrar en el pensamiento de Dewey (1859-1952), padre de la educación progresista, que contrastó sus principios educativos en la famosa Escuela Laboratorio de carácter experimental, donde se ofrecían más de treinta actividades para realizar en la escuela, desde el trabajo con madera hasta la narración de cuentos, pasando por la cocina, jardinería, imprenta,

dramatización o tejido. Dewey aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica, y mostró un excelente sentido práctico para unificar y desarrollar un currículo integrado de las ocupaciones, actividades ligadas al medio social del niño, que facilitaban el aprender haciendo.

En el mismo sentido Kilpatrick (1871-1965), discípulo de Dewey, desarrolló el principio ya formulado por su maestro, del método de los proyectos. Este planteamiento tiene como base un enfoque globalizador y relacional y rompe con la organización de áreas institucionales como compartimentos estancos. Para (Kilpatrick, 2000, p. 35) el aprendizaje requiere una situación vital, una motivación. “La didáctica ha de ser sensible a los intereses de los niños; además, ha de canalizar las energías individuales e integrarlas hacia un fin concreto, un proyecto escogido libremente por ellos”. En esencia, el método de proyectos atribuye una implicación profunda de los niños, otorgándoles un papel protagonista en sus procesos de aprendizaje, lo cual estimula la iniciativa responsable de cada uno. El método de proyectos, al igual que los centros de interés de Decroly, pone en práctica términos tan conocidos como: globalización, interés, motivación, esfuerzo, trabajo en grupo, iniciativa, retroalimentación, aprendizaje significativo.

Pero el enfoque Constructivista con el aporte de varios pedagogos e investigadores del aprendizaje que los rincones de aprendizaje pedagógico alcance la importancia necesaria como estrategia educativa, al proponer que debe ser el estudiante quien construya y desarrolle el conocimiento, para lo cual el docente y la escuela debe dotarle de los instrumentos pedagógicos y didáctico necesarios.

En este contexto el nuevo rol del maestro dentro de este proceso educativo debe estar siempre dispuesto al cambio de paradigmas. Nunca como ahora las innovaciones son tantas y tan frecuentes que han impactado de tal forma la vida social; por lo tanto, es imposible que el maestro no tenga en cuenta en la formación de los estudiantes espacios de trabajo, discusión y socialización en los cuales pueda interactuar con nuevas maneras de pensar y de obrar. Es su responsabilidad facilitar el uso de recursos y herramientas que se necesitan en pro de una oportunidad de aprender, desarrollar y realizar metas propias.

Es importante entender que la Educación parvularia contempla un período en el que tienen lugar cambios rápidos y fundamentales. Se asiste al desarrollo de los lenguajes y al control de los desplazamientos que permiten a los infantes desenvolverse individualmente y en el grupo. “...Esta etapa educativa tiene una finalidad trascendental: estimular el desarrollo de todas las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales”. Piaget (2012, p.90), Es decir que este período de educación puede contribuir, de manera eficaz, a compensar las desigualdades causadas por entornos sociales, culturales y económicos diferentes, respetando y reconociendo las diferencias psicológicas de todos los niños y las niñas.

Una educación coherente debe crear en el aula experiencias de aprendizaje globales tan ricas como sea posible que respeten la madurez de cada niño y niña, a través de las diferentes metodologías utilizadas por el profesorado.

Se puede incorporar, asimismo, ciertas herramientas tecnológicas habituales en la sociedad y que favorecen el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes, facilitando procesos y resultados de aprendizaje.

El contexto más propicio para el aprendizaje infantil es la experimentación, el juego y la relación con los demás. No hay que olvidar que todos los aprendizajes se verifican a través de la acción. Este contexto de juego y experimentación va evolucionando a lo largo de la etapa, desde una fase de exploración y manipulación sensorial (chupar, tirar, etc.), hasta el inicio del simbolismo, que potencia la representación consciente, objetiva y ordenada del mundo que rodea al individuo.

Los niños amplían, a lo largo de la etapa, sus ámbitos de experiencia (casa, colegio, etc.) y adquieren destrezas que les dotan de autonomía para resolver cuestiones de la vida cotidiana. El ambiente en el que se desenvuelven debe estimular los comportamientos activos, potenciando las estrategias de observación, de tanteo y descubrimiento. La exploración del propio cuerpo, así como la introducción y exploración de los objetos y herramientas básicas, deben realizarse de una manera progresiva y lo más lúdica posible, pudiendo incluirse las herramientas tecnológicas. Asimismo, la exploración del espacio llevará a los niños a conocer las partes de su cuerpo y su ubicación.

La adquisición de los conceptos básicos temporales y espaciales serán algunas de las destrezas que les permitirán comprender y actuar en su entorno. A partir de sus desplazamientos por la casa, por la calle, es decir en las actividades cotidianas.

“...La metodología constituye el eje fundamental de los rincones pedagógicos, ya que organiza y describe las actividades convenientes para orientar a niños en su aprendizaje. En su proyecto educativo cada escuela debe optar por una determinada metodología en el aula”. Zapata (2009, p. 89) En una clase de Educación parvularia también se puede optar por diferentes metodologías, pero sea cual sea la elegida siempre se debe partir de lo más inmediato, propiciando el conocimiento del entorno, dejando que la propia actividad de los niños sea el motor de todo descubrimiento y aprendizaje.

Hay que optar por una metodología de "rincones pedagógicos, tal y como la define (Zapata 2009, p. 123), entendiéndolo que éstos pueden ser uno o varios, dependiendo de la opción del profesor y de su formación, de la planificación del curso, del tamaño del aula, del material disponible, etc. Es muy importante facilitar a niños el descubrimiento de la clase, de la escuela en general (interior, exterior) con todos los recursos disponibles a su alcance, para que se sientan tan cómodos como en su casa y aprendan a moverse con seguridad y libertad. Es conveniente dedicar cierto tiempo al inicio del año para conocer el aula y los materiales, saber dónde está cada objeto, e inculcar a los niños la necesidad de

cuidarlos y mantenerlos, organizando "responsables" que se encarguen de cada rincón.

Hay que aclarar que al hablar de "rincones", no se refiere únicamente a la división del espacio físico, sino que es la manera de ayudar y acompañar, con la actitud, a los niños en su crecimiento. Para ello hay que organizar la clase en pequeños grupos que deben actuar simultáneamente actividades diferentes, como, por ejemplo:

Se debe permitir que los niños escojan las actividades que quieren realizar, dentro de los límites que supone compartir las diferentes posibilidades con los demás. Para que esta situación sea viable, conviene que el maestro tenga previstos los recursos que quiere ofrecer y promueva la curiosidad y el interés necesarios para que las diferentes propuestas se aprovechen al máximo.

Las actividades -como el juego simbólico, la expresión plástica, etc.- se pueden trabajar en función de un proyecto individual o colectivo, y pueden estar orientadas por una consigna establecida por el maestro a partir de un interés concreto y puntual surgido en la clase (por ejemplo, actividades de observación del mundo animal y vegetal, juegos de lógica, etc.) o respetando el juego espontáneo de niños.

Hay que incorporar utensilios y materiales no específicamente escolares, pero que forman parte de la vida del niño y de las diferentes formas de trabajo de nuestra cultura.

Se considera al niño como un ser activo que realiza sus aprendizajes a través de los sentidos y la manipulación. El material que se pone a su alcance, las situaciones de juego y de descubrimiento que se crean y los resultados que se obtienen son el fruto del proceso de su intervención para captar la realidad y ajustarla a su medida.

Ventajas de la utilización de los rincones de aprendizaje:

1. Supone educar al niño desde una base de colectividad donde todo es de todos: no sólo el material, sino también el espacio. Es darse cuenta de la existencia «del otro y de los otros». Ayudan así de una forma natural a superar el egocentrismo propio de estas edades y enseñan a basar la convivencia en el respeto a los demás.
2. Debido a que es un modelo basado en la socialización, favorece de un modo especial el aprendizaje con los demás. Así, en los rincones se multiplican las posibilidades de fomentar la cooperación y el aprendizaje en la interacción con los adultos y, sobre todo, entre iguales: Al resolver problemas entre varios, al comunicar un proceso a otros, al dejar ordenados los materiales para los que vienen detrás, al habituarse a trabajar en ejercicios comunes con los demás niños, al vivir diariamente la experiencia de compartir juguetes, espacios, actividades, etc.

3. Existe un enriquecimiento mutuo entre los distintos grupos que comparten los espacios de los rincones, debido a la gran variedad de modelos que se ofrecen (y no uno sólo como ocurre en el aula clásica). Cuando en uno de los grupos se crea una nueva actividad, un montaje plástico o de otro tipo, en definitiva, una creación colectiva, ésta queda a la vista de los demás niños que irán después a ese rincón. Es habitual que éstos sientan curiosidad e interés, actuando, así como motivación en forma de onda expansiva (con el mismo efecto con que cae una piedra en un estanque).
4. Facilitan el «aprender jugando». Los rincones pedagógicos de aprendizaje, por su misma concepción transformadora, sólo pueden basarse en unas técnicas de enseñanza flexibles, abiertas y dinámicas que parten del niño y de sus necesidades vitales como principio activo pedagógico. ¿Cuál es la necesidad básica del niño en estas primeras edades con respecto a su desarrollo intelectual, afectivo y social? el juego. Para Piaget, como se lo argumentó anteriormente, es la base de construcción del conocimiento. Los niños, dice, deben ser invitados a utilizar su iniciativa e inteligencia en la manipulación activa de su entorno: el juego espontáneo. Los rincones, multiplicadores de posibilidades, favorecen la manipulación, la observación y la experimentación sobre los objetos y la libre iniciativa en actividades de juego no dirigido.
5. Estimulan la investigación y la curiosidad al potenciar una gran cantidad de actividades, tanto físicas como mentales, por equipos e individuales, libres o dirigidas... con las cuales el niño crea y coordina un armazón que le ayudará a estructurar muchos otros contenidos.
6. Desarrollan la creatividad y la imaginación al poner a disposición de los niños variadas técnicas de expresión (plásticas, lingüísticas, gestuales, etc.), a través de las cuales representan su mundo interior.

Es importante proporcionar a los niños una gran variedad de lenguajes para la comunicación, aparte del lenguaje hablado. Todos los lenguajes que conviven ya en la mente y en las actividades de los niños deben potenciarse para que crezcan y se conviertan en fuerzas generadoras de otros lenguajes y de otras potencialidades creadoras. Con ello contribuiremos al desarrollo total del conocimiento: no sólo de la inteligencia cognitiva, sino también de la inteligencia de la expresión, de la imaginación, ambas interrelacionadas y, sin embargo, no siempre consideradas al mismo nivel de importancia.

Para ello es necesario intensificar la ejercitación de todos los órganos sensoriales de los niños: en particular, el ojo, el oído y las manos.

Una buena educación visual colabora no sólo a la superación de una dependencia y pasividad perceptiva (fenómeno ampliamente difundido), sino,

además, a la formación de un pensamiento ágil y productivo, racional e imaginativo, acompañado de una fecunda sensibilidad sentimental y emotiva.

7. Los talleres, al incluir una gran variedad de posibilidades expresivas, posibilitan una gran riqueza en el empleo de lenguajes para la comunicación y el desarrollo integral de la personalidad y de la imaginación.

Esta gran variedad de accesos, lenguajes y relaciones a lo largo de la jornada escolar favorece la toma de contacto con la realidad desde distintos puntos de vista.

8. Favorecen una educación motivadora. Al variar de actividad con frecuencia, evitan la monotonía y el aburrimiento provocado por la permanencia en algo que ya no estimula el interés. Un educador/a conoce la rapidez con que un niño pequeño necesita cambiar la actividad para mantener vivo su interés. La motivación que tenga por lo que hace es esencial para conseguir un aprendizaje significativo.

Es por ello por lo que la maestra/o deben ocuparse de que el aprendizaje en la escuela gire alrededor de lo que son auténticos intereses infantiles. Además, con la rotación horaria de varias sesiones—taller por día se accede habitualmente a diferentes formas de actividad.

Poniéndose en el plano opuesto se puede objetar un inconveniente: ¿y qué ocurre si un niño/s está/n plenamente interesado/s en algo y hay necesariamente que cambiar de taller porque el horario así lo condiciona? Bien, aquí es donde interviene ese sexto sentido del educador para discernir estas situaciones y apoyarse en una amplia visión de la flexibilidad y la capacidad de improvisación: puede hacer prolongar la actividad en el siguiente espacio aunque ésta poco o nada tenga que ver con las previsiones del tipo de taller al que se acaba de acceder: si, por ejemplo, un niño o un grupo de ellos están recortando animadamente siluetas para un teatro de sombras en el taller de plástica y hay que irse al taller de motricidad... ¿qué nos impide trasladar tijeras y papeles al otro taller? (Siempre que no olvidemos devolverlo todo a su lugar de origen al terminar.)

Si había algo programado para éste siempre puede posponerse. Si la actividad es del tipo de las que no pueden trasladarse, siempre hay que tener previsto el poder realizar un cambio con el compañero que debería entrar en el taller, o poder dejar con él a los niños hasta que terminen lo que estaban haciendo. Esto no puede hacerse habitual, pues sembraría la confusión, pero el educador ha de ser abierto para poder introducir cambios si lo ve muy necesario. Por otra parte, hay que decir que estas situaciones no es corriente que se den a menudo, teniendo en cuenta que el profesor preverá lo que se vaya a hacer dependiendo del tiempo que tenga por delante. Así, por ejemplo, si quedan diez minutos para cambiar de taller y se ha terminado con una actividad, no se

pueden proponer otras nuevas con expectativas de prolongarse en el tiempo, o bien se dedica el tiempo a recoger o a juegos cortos, canciones, relax, etc.

De la misma forma, ayudan a abrirse a otras actividades e intereses de forma progresiva y natural, a aquellos niños con una tendencia repetitiva en su elección.

9. Fomenta naturalmente el contacto con las familias de los niños y con el entorno cercano a la escuela. Esto, además de contribuir a estrechar lazos entre los distintos contextos de crecimiento cercanos al niño, tiene otras muchas ventajas, como, por ejemplo, poner en contacto a los niños con diferentes roles y modelos de actuación en el medio social.
10. Ayudan a unificar los fundamentos metodológicos (el planteamiento de actividades, contenidos, etc.) con la estructuración del medio físico (espacios, materiales y tiempos), de forma que éste potencie un desarrollo totalizador.

Como espero que se haya comprendido suficientemente, los talleres suponen educar a partir del niño, de tener en cuenta sus intereses vitales, sus necesidades básicas y sus potencialidades. Son un aliado inmejorable para hacer y crear una escuela viva y activa, prolongación sin fronteras de la vida real, donde el niño puede jugar, manipular, dramatizar y expresarse de forma nueva y variada, bajo la dirección de un maestro que no manda y ordena, sino que estimula y sugiere.

Pero el rincón de aprendizaje, de manera general, su utilización no puede estar al margen de la utilización de una estrategia educativa, mejor dicho, el rincón pedagógico no funciona sin estrategia, de allí la importancia de los docentes también deben estar claro en este aspecto.

Para llevar a cabo los rincones educativos es necesario que el profesorado cambie su concepto y su actitud sobre el aula educativa, y confiar en que los niños son capaces de realizar las actividades.

El profesorado necesita tiempo para asumir este nuevo funcionamiento, como también para programar y para tomar seguridad en sí mismo y en su trabajo.

Es muy importante inculcarle confianza y seguridad en su rol y en su tarea, ya que abandona su papel de conocedor del saber para ser capaz de crear todo un clima de interacciones entre el alumnado y los adultos, y entre el alumnado y los materiales, de manera que se produzca un aprendizaje significativo y funcional.

El papel del profesorado bajo este tipo de metodología y, en concreto, en la utilización de los rincones educativos como medio de enseñanza y aprendizaje, es un papel de mediador, de facilitador del conocimiento.

El profesorado abandona su papel de fuente del saber y del conocimiento para establecerse como un guía, un mediador que debe encargarse de presentar al

alumnado diversas situaciones de aprendizaje, donde estos construirán su conocimiento en interacción con el medio y los recursos que en él se encuentran como también en interacción con los propios compañeros.

El profesorado debe favorecer esa interacción, cuidando la elección de materiales y situaciones de aprendizaje, cuidando su presentación y explicación al alumnado y, a la vez, potenciando el diálogo del alumno con el adulto y con sus compañeros. Para ello, el profesorado debe conocer no solo las características evolutivas de sus alumnos, sino también sus necesidades e intereses, motivaciones y curiosidades para poder crear situaciones atractivas e interesantes, que fomenten la actitud de aprender y conocer.

Por otro lado, es necesario que el profesorado conozca el ritmo de aprendizaje de cada niño, los estilos de aprendizaje y el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje que está llevando a cabo, para con ello, poder realizar una adecuada planificación e intervención educativa.

Con esta metodología, los rincones educativos exigen al profesorado una atención personalizada, tanto durante la programación como en la intervención y en la evaluación del aprendizaje.

La atención personalizada que prestan facilita la comunicación del adulto con el niño durante su aprendizaje, aumentando la autovaloración del niño, su confianza y la seguridad en sí mismo, que, a su vez, propicia el interés y la motivación de seguir aprendiendo. Esta atención individualizada radica, además, en motivar y animar cuando decaiga el interés y si es necesario, cambiar las actividades del rincón.

Los rincones educativos deben desarrollarse en el espacio donde se encuentre el profesor para facilitar la intervención.

Los rincones educativos deben estar en un lugar fijo, localizado y accesible. Este lugar debe permitir que puedan establecerse varios rincones, donde se combine tanto el trabajo individual como el grupal y donde se realicen varias actividades a la vez, por lo que debe ser flexible y funcional.

No debemos olvidar que debe permitir el movimiento, no solo dentro de cada rincón sino para acceder a ellos, por lo que lo ideal es arrinconar las sillas y las mesas si no son necesarias.

En resumen, el lugar ideal para organizar rincones educativos es el aula.

Los materiales deben ser presentables y sugerentes para que sean atractivos e interesantes para los niños.

Deben ser resistentes para que duren y sean seguros. No debemos olvidar que los materiales, dada la edad de los niños en el aula infantil, deben ser explícitos, claros y precisos, para que recuerden lo que tienen que hacer con ellos.

Los materiales deben presentarse en cada rincón fácilmente identificable, para lo que se pueden utilizar bandejas, carpetas donde guardarlos y donde

mantener el orden de estos, y para su uso adecuado. De esta manera se favorece la autonomía del niño.

El material en cada rincón debe ser justo, ni mucho, ya que despistaría a los niños, ni poco, ya que limitaría la actividad lúdica y sería motivo de disputa.

Cómo conseguir el material de los rincones educativos:

- En las tiendas especializadas se pueden encontrar todo tipo de material y de juguetes.
- Desde la imaginación. La imaginación es una fuente muy importante e inagotable de recursos tanto para el profesorado, para los niños como para los padres y madres.
- Se pueden conseguir materiales fantásticos con material de la propia naturaleza o con materiales reciclados.
- De los padres y madres. En primer lugar, se debe explicar a los padres en qué consiste la estrategia de los rincones educativos y luego solicitar su colaboración y participación.
- La vinculación entre la familia y la escuela en estas edades es vital para el desarrollo equilibrado de los niños y para el proceso educativo en sí.
- Los padres pueden colaborar trayendo material, participando un día en clase o incluso haciéndose cargo de un rincón.

El horario en el aula infantil debe ser flexible y estará condicionado por la organización del aula y programación didáctica, pero es necesario que cuando se establezcan rincones educativos, dentro de la flexibilidad horaria, se tenga en cuenta un horario fijo para acceder a los rincones, con el objetivo de que los niños se acostumbren y se convierta en parte de la rutina diaria. Sin olvidar que debemos respetar los horarios de las comidas y del descanso.

La duración diaria de los rincones, es decir, el tiempo que estará cada niño en e mismo deberá ser variable, ya que lo marcará el propio niño en función del interés y del docente, dada la edad recomendable para cada rincón y cada actividad propuesta.

Es necesario respetar la decisión de los niños, pues creará un clima de confianza y seguridad para el aprendizaje.

El tiempo podría organizarse básicamente de la siguiente manera:

- Se establece un tiempo para presentar y recordar las actividades de cada rincón y las matizaciones.
- Se fija un tiempo para la libre distribución de los niños y niñas.
- Se implanta un tiempo para la realización de la actividad elegida (flexibilidad).
- Se establece un tiempo para el autocontrol o autocorrección.
- Se fija un tiempo para la valoración, el diálogo y la puesta en común.

Los rincones educativos presentarán una diversidad de actividades para realizar en ellos, que deben responder a la programación didáctica, a los intereses, necesidades y motivaciones de los niños, a la diversidad en todos los sentidos del alumnado: ritmos y estilos de aprendizaje, nivel de conocimientos propios, etc., como también al proyecto o unidad didáctica que se esté trabajando en el aula.

Cada actividad propuesta deberá reflejar los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque, en algunas actividades, es difícil conseguirlos, se debe proponer que cada actividad intente conseguir los tres tipos de contenidos para no caer en una enseñanza meramente de contenidos, en una enseñanza solo manual, o en una enseñanza únicamente actitudinal.

Se puede decir que en cada rincón educativo se propondrán entre cinco o seis actividades diferentes con materiales diferentes, pero deberán ser renovadas cada cierto tiempo, aunque hay actividades que deben permanecer fijas en el tiempo en los rincones, como es el caso del texto libre en el rincón del lenguaje.

El número de actividades en cada rincón debe ser mayor que el número de niño que acuden al rincón, para que nuevamente la elección no quede condicionada y para que no surjan discusiones ni peleas entre ellos.

Las actividades de los rincones podrán ser individuales o grupales, en todo caso deberá estar sobre el objetivo planteado por el docente.

Por otro lado, deben establecerse distintos grados de dificultad de las actividades que se proponen y también del material para que, independientemente del nivel de aprendizaje de cada niño, puedan acudir al rincón y realizar algunas de las actividades con cierta autonomía.

En la programación didáctica se establecerán las normas y procedimientos para cada rincón y propuestas de actividades, que girará en torno a las siguientes decisiones:

- Deben realizarse todas las actividades propuestas en un rincón.
- Han de realizarse la mayoría de las actividades propuestas en un rincón.
- No se podrá repetir rincón ni actividad.
- Se podrá repetir rincón y actividad.
- No cambiar de rincón en toda la sesión.
- Tampoco cambiar de rincón a menos que se haya realizado una o un número indicado de actividades.

Si se establecen actividades con una finalidad u objetivo equivalente en distintos rincones, se puede indicar que se ha realizado en un rincón, no sea necesario realizarla en otro rincón, o hacerlas en un mínimo de rincones. Es necesario programar después de cada actividad un tiempo para el diálogo y la reflexión del proceso que se ha llevado a cabo.

En los rincones es necesario que se indiquen explícitamente unas normas claras y precisas, no solo de los rincones y sus actividades, sino de convivencia, como: el orden, la autonomía, la limpieza, el cuidado y uso del material, la forma de comunicarse y de trabajar con los demás, etc.

Como se puede ver la organización del aula en rincones educativos desarrolla la socialización del niño de infantil, ya que potencia el compartir actividades, el trabajo en grupo, la posibilidad de manifestar sus propias opiniones, ideas y deseos, el hecho de respetar a los demás, a sus manifestaciones y actuaciones, pero también provoca la necesidad de pedir ayuda y de aceptarla.

Los rincones educativos no solo desarrollan la socialización sino también la capacidad de autonomía e independencia, objetivo a perseguir en esta etapa, ya que esta estrategia le da opción a elegir libremente, a realizar con independencia, a pensar de forma libre, a planificar y autocorregirse, como también a pedir ayuda solo cuando la necesitan.

En definitiva, los rincones educativos favorecen el trabajo autónomo y el trabajo cooperativo del alumnado, desarrollando la autonomía y la socialización.

La evaluación que se realizará para determinar la consecución de los objetivos propuestos estará programada desde el principio en la programación didáctica.

El profesorado habrá decidido los criterios a seguir: las actividades que se proponen y las que marcarán la evaluación y que serán las evaluadas, el número de rincones que deberán visitarse, el número de actividades que habrá que realizar, la obligación o no de visitar todos los rincones o hacer todas las actividades. Si llevará a cabo la autocorrección y la coevaluación, o no.

La evaluación deberá estar compuesta, por un lado, de la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

Antes de iniciar las actividades en los distintos rincones es necesario llevar a cabo la evaluación diagnóstica para conocer el nivel de conocimientos previos de los alumnos en el contenido y poder adaptar la actividad.

De la misma forma, al evaluar las actividades y los rincones podemos conocer el nivel de conocimientos, sirviéndonos de evaluación diagnóstica para programar futuros rincones y futuras actividades.

La evaluación formativa o procesual se realizará a través de:

- La observación sistemática.
- Los registros.
- El diario de campo.
- La ayuda requerida al docente o a sus compañeros.

Lo anterior nos indicará: cómo se ha desarrollado el proceso de aprendizaje del alumnado, cómo se ha organizado, qué dificultades ha encontrado, cómo las ha afrontado, si las ha resuelto o no, etc., en definitiva, cómo ha construido su conocimiento.

La evaluación formativa puede realizarse a través del autocontrol o autocorrección, pero también a través de la coevaluación.

El autocontrol o autocorrección se utilizará en función de la edad de los niños, e irá desde que el niño controle si ha pasado por todos los rincones y por saber si ha realizado las actividades propuestas, hasta conocer y controlar si se han realizado correctamente o no.

Es necesario que, gradualmente, el alumnado sea consciente del proceso evaluativo, en el camino de ser cada vez más autónomo, debe aprender a saber si ha hecho o no una actividad. Para ello, introduciríamos una lista con las actividades propuestas en cada rincón.

En cuanto a la coevaluación, introduciríamos en clase un cuadro de doble entrada donde se indicarían las distintas actividades de cada rincón y el nombre de cada niño.

Cada actividad sería representada en el cuadro con el nombre o símbolo con el que definimos e identificamos la actividad en el rincón. La autoevaluación consistiría en que el niño colocaría en el cuadro el símbolo correspondiente a la actividad realizada y, posteriormente, el docente lo evaluaría.

El profesorado velará por que se utilicen correctamente las técnicas de evaluación por parte del alumnado.

Referente a la evaluación sumativa, el profesorado indicará en la programación un tiempo determinado para evaluar si las actividades se han realizado y si se han hecho correctamente.

Puede utilizar distintas técnicas de evaluación, desde el control mismo de si se han realizado las actividades pertinentes (cuadro de doble entrada), desde la observación sistemática y el registro hasta las preguntas del docente sobre las actividades.

Como ya se ha indicado anteriormente, es necesario que se dedique un tiempo después de la realización de las actividades para el diálogo y la reflexión conjunta sobre lo trabajado, lo que se ha sentido, cómo se ha hecho, qué dificultades existían y cómo se ha logrado el objetivo.

CONCLUSIONES

Es indispensable que el personal docente esté en constante capacitación para que enriquezcan sus conocimientos y así brindar una mejor educación de los niños del país.

Los espacios didácticos de construcción permiten el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, ya que aprenden de manera diferente, mediante técnicas colaborativas y reflexivas. Sin embargo, la preparación de los docentes para la utilización del rincón didáctico de construcción para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático es aún insuficiente.

Se recomienda utilizar el rincón didáctico de construcción ya que permite el desarrollo de habilidades y destrezas a través de las diferentes técnicas, actividades y juegos que se desarrollen; lo que al mismo tiempo beneficiará a niños en la iniciación de los procesos matemáticos.

Se hace necesario el diseño de una metodología para la utilización de los rincones didácticos ya esta estrategia ciertos lineamientos, materiales, tiempo, técnicas y procedimiento de evaluación para que en realidad estimule el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranda, A. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.

Azcaria (2012) *Enseñar y aprender: conceptos y contextos*, Editorial Aguilar, Madrid (Pág. 54)

Aznar, P., Morte, J.L., Serrano, R. y Torralba, J. (1998). *La Educación Física en la Educación Infantil de 3 a 6 años*. Barcelona: Inde Publicaciones.

Bermejo, B. & Ballesteros, C. (2014). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Pirámide

Bigas, M. & Correig, M. (2007). *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Madrid: Síntesis Educación.

Hervás, Á. (2007). *Con arte y parte. Plástica y niños...Arte seguro*. En Agra, M.J., *La educación artística en la escuela* (pp.43-50). Barcelona: 2007.

Hiltz (2012). *Organización escolar y redes: Los nuevos escenarios del aprendizaje, Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, (Pág. 73)

Laguía, M. & Vidal, C. (2001). *Rincones de actividad en la escuela infantil:(0-6 años)*. Barcelona: Graó.

Mestre, U. et al. *Fundamentos didácticos para un aprendizaje participativo*. Universidad Libre. Sede Bosque Popular. ISBN 978-958-98754-4-5 Colombia. 2008

Mérida, R., González, E. y Olivares, M. A. (2015). *Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de Educación Infantil. Un estudio multicaso*. *Revista complutense de Educación*, 445-46.

Piaget, J. (1976). *Development explains learning*. In S. F. Campbell (Ed.), *Piaget sampler: An introduction lo Jean Piaget in his own words*. New York: John Wiley and Sonso.

Piaget, J. (2012) *El desarrollo metacognitivo en los niños*, Edit. CEA, Chile (Pág. 79).

Ruiz, L. (2007). *Aprendizaje y matemáticas. La construcción del conocimiento matemático en la Escuela Infantil*. En M. Chamorro, *Didáctica de las matemáticas para Educación Infantil* (pp. 1-38, 101-142). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Vygotsky, L. (2010). *El desarrollo de los procesos superiores*. Edit La Habana - Cuba

Zapata, J.C. (2009) *Las técnicas de aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas*, Universidad Nacional de Piura el autor, (Pág. 78).