

41

TRANSFERENCIAS DE CONOCIMIENTOS Y DOMINIOS PRÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

KNOWLEDGE TRANSFERS AND PRACTICAL DOMAINS OF INITIAL EDUCATION

Consuelo Vinueza Burgos¹

E-mail: gvinuezab1@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6254-7595>

Jessica Macías Alvarado¹

E-mail: jmaciasa3@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0379-6246>

Elis Carrión Arreaga¹

E-mail: ecarriona@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2413-9894>

¹ Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vinueza Burgos, C., Macías Alvarado, J., & Carrión Arreaga, E. (2020). Transferencias de conocimientos y dominios prácticos de la educación inicial. *Revista Conrado*, 16(72), 306-313.

RESUMEN

Se encuentran muchas referencias de trabajos de investigación que aluden a la practicidad de los conocimientos como un elemento complementario del aprendizaje, sin importar de los niveles de transferencia teórica que los docentes logren impregnar en sus clases, o las técnicas didácticas utilizadas, es en este momento en el que el contacto del estudiante universitario logra comprender lo aprendido con la realidad vivencial de tener al niño frente a frente. El método utilizado en esta investigación es el hermenéutico, tomando como objetivo establecer la literatura en la base de datos Elsevier sobre la práctica profesional del estudiante del cual se encontraron 170 trabajos de investigación entre los años 2017 y 2019 con una significancia al tema de la educación inicial nula, pero la información se la tomo para la revisión del segundo objetivo que es el de describir las formas de transferir conocimiento en la práctica profesional. El tercer objetivo se baso en caracterizar los dominios prácticos que son de ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación inicial utilizando la misma literatura con una retrosección de diez años de dónde se encontraron nueve trabajos. De entre ellos lo más relevante es haber encontrado que la transferencia se debe dar en dos momentos diferentes del aprendizaje del niño divididos en los dominios de las edades 0-3 y 3-6 años.

Palabras clave:

Práctica estudiantil, práctica profesional, práctica pre profesional, educación inicial.

ABSTRACT

There are many references of research papers that refer to the practicality of knowledge as a complementary element of learning, regardless of the levels of theoretical transfer that teachers manage to impregnate in their classes, or the didactic techniques used, it is at this time in which the contact of the university student manages to understand what has been learned with the experiential reality of having the child face to face. The method used in this research is the hermeneutic, with the objective of establishing the literature in the Elsevier database on the professional practice of the student of which 170 research papers were found between 2017 and 2019 with significance to the topic of education initial null, but the information was taken for the revision of the second objective which is to describe the ways of transferring knowledge in professional practice. The third objective was based on characterizing the practical skills that are helpful in the teaching process of early education using the same literature with a five-year retrospection. Among them, the most important thing is to have found that the transfer must take place at two different moments of the child's learning divided into the domains of ages 0-3 and 3-6 years.

Keywords:

Student practice, professional practice, pre professional practice, initial education.

INTRODUCCIÓN

La educación inicial es una de las preocupaciones más importantes de las sociedades, en ella se basan los preceptos de culturización de las naciones, desde Piaget hasta Vygotsky identificaron lo importante del desarrollo del ser humano en sus primeras fases del crecimiento, sin importar la etnia o entorno económico, ayuda a que los niños, y adolescentes logren alcanzar los objetivos de sociedad y posteriormente de vida, sin importar si se será un artista, un obrero, un intelectual o un ingeniero, esto simplemente es una sofisticación de la modernización del plantea (Godoy, 1999).

Desde el punto de vista biológico, el infante que pasa a la etapa de niño, se sientan las bases neuronales de las sinapsis o conexiones neuronales recibiendo estímulos necesarios para el desarrollo a partir de los sentidos garantizando su personalidad. Desde su enfoque social, ayuda al desarrollo de su independencia por ende la calidad del profesional que reciba los primeros inicios de enseñanza garantiza la detección de problemas o ventajas del desarrollo motor cognitivo emocional. Si bien es cierto, las teorías cognitivas sostienen que el humano aprende todo el tiempo, la teoría de comportamiento defiende que las decisiones son fruto de una suma de eventos que deben ser acompañados además del cuidado de familiares, amigos y la sociedad en sí, la que es responsable desde los gobiernos a evitar el castigo al adulto (Van Staveren, 2009).

Los estudios del desarrollo cognitivo temprano han llevado a los investigadores a entender la mente en desarrollo como asombrosamente competente, activa y perspicaz desde una edad muy temprana. Por ejemplo, los bebés realizan un análisis intuitivo de las regularidades estadísticas en los sonidos del habla que escuchan en el camino hacia la construcción del lenguaje. Los bebés y los niños pequeños derivan teorías implícitas para explicar las acciones de los objetos y el comportamiento de las personas; Estas teorías forman la base para el aprendizaje causal y una comprensión más sofisticada de los mundos físico y social (Taylor, et al., 2019).

Los bebés y los niños pequeños también son muy receptivos a lo que pueden aprender de las acciones y palabras que otras personas les dirigen. Esta capacidad de atención conjunta puede ser la base que permita a los humanos beneficiarse del conocimiento transmitido culturalmente. Los niños de cero a tres años responden a las señales que transmiten las intenciones comunicativas de un adulto (como el contacto visual y el habla dirigida al bebé) y sintonizan a qué se refiere el adulto y qué se puede aprender al respecto. Esta pedagogía natural se vuelve más sofisticada en la sensibilidad de los preescolares

a las guías pedagógicas implícitas en el discurso adulto dirigido a ellos. Los niños pequeños confían tanto en lo que aprenden de los demás que se vuelven astutos, en los años preescolares, para distinguir a los hablantes adultos que probablemente les brinden información confiable de aquellos que no lo son. Esta conexión de relaciones e interacciones sociales con el desarrollo cognitivo es coherente con la forma en que se desarrolla el cerebro y cómo crece la mente (Laduke, 2004).

Gran parte de lo que la investigación actual muestra que está sucediendo en las mentes de los niños pequeños no es transparente en su comportamiento. Es posible que los bebés y los niños pequeños no muestren lo que saben debido a demandas competitivas sobre su atención, limitaciones en lo que pueden hacer y una autorregulación inmadura. Esta es una de las razones por las cuales los científicos del desarrollo usan experimentos cuidadosamente diseñados para dilucidar lo que los niños pequeños saben y entienden sobre el mundo. Al diseñar procedimientos de investigación que eliminan las distracciones competitivas y dependan de respuestas simples (como mirar el tiempo y expresiones de sorpresa), los investigadores buscan descubrir procesos cognitivos que de otra manera serían más difíciles de ver (Tudor, 2015).

En este trabajo de investigación solo se menciona la importancia de la educación inicial, porque lo que en realidad se intenta es destacar la importancia que tiene que los profesionales dedicados a esta formación tengan en claro las formas en aprender a enseñar y cómo las experiencias vivenciales ayudarán a que esta fina actividad social sea exitosa. Los enfoques que se revisan en esta investigación van desde los dominios prácticos de la educación inicial hasta las transferencias de conocimientos.

Esta investigación se basa en el supuesto de que los estudiantes universitarios de educación inicial o parvulario, deben hacer prácticas profesionales basadas en dominios de crecimiento del niño en edad preescolar, para la correcta transferencia de conocimiento de educadores con experiencia, hacia los novatos parvularios, para ello se hacen las revisiones de las obras más relevantes del área en mención pero concentrado en buscar una alternativa que se pueda ajustar a la emancipación del conocimiento latinoamericano y ajuste a sus propias realidades (Hernández Ortiz, 2008).

DESARROLLO

Los requisitos inherentes para ser docentes de niños son las partes fundamentales de un curso o unidad que todos los estudiantes deben cumplir. En este contexto, son las habilidades y el conocimiento para emprender y

completar con éxito una práctica profesional (Özler et al., 2018).

Se ha demostrado que las experiencias de los estudiantes en la educación inicial (EI) influyen tanto en la elección de carrera como en la efectividad, por lo que el apoyo a los estudiantes docentes debe ser un enfoque sobre su formación. Este estudio aborda el tema de una comprensión más profunda del aprendizaje práctico de los futuros maestros de EI. Los maestros EI son maestros generalistas que deben ser competentes en muchas materias, esta no es una tarea fácil, varios estudios describen desafíos específicos relacionados con las materias para los maestros de preescolar en el aula. Estas dificultades incluyen problemas en la enseñanza como argumento o en la adaptación de materiales curriculares (De la Cruz Flores, 2017).

Las dificultades encontradas en la enseñanza para estudiantes docentes son: comprender las características de las ideas de los alumnos, comprender a los alumnos de manera diferente a ellos, encontrar el equilibrio entre la libertad y la estructura y las características de la situación que tienen en la práctica. Las áreas problemáticas descritas son reconocibles como componentes del conocimiento del contenido pedagógico.

Niculae (2014), menciona que el término Conocimiento de Contenido Pedagógico (CCP), es un concepto introducido por Shulman (1986), es una construcción útil y ampliamente utilizada para ayudar a pensar sobre cómo aprenden los profesores de y lo que saben sobre la enseñanza. Es exclusivo de la enseñanza y la clave para el desarrollo de la experiencia. Existen ideas subdesarrolladas (como la relación con el conocimiento de los alumnos y el efecto sobre las estrategias de enseñanza) en el concepto de conocimiento de los docentes, sin embargo, en general, hay varios campos de conocimiento distinguibles integrados con la práctica.

Mientras que los contextos describen aspectos externos, las emociones describen los aspectos internos y con sentido del desarrollo docente. El significado que las personas dan a las actividades se refleja en las emociones que expresan para describir sus experiencias. Por lo tanto, las emociones de los estudiantes sobre la enseñanza pueden ayudar a los formadores de maestros a comprender las experiencias de enseñanza más significativas. Concentrarse en las experiencias personales significativas de las primeras etapas de la enseñanza de las ciencias puede revelar áreas importantes de CCP en el aprendizaje de los estudiantes (Palomino, 2017).

Para los docentes formadores o transferentes de conocimientos, el patrón de CCP de los estudiantes docentes durante la primera experiencia revela que el impacto para ayudar a los estudiantes docentes a desarrollar su CCP personal y promueve programas de educación práctica docente. El objetivo del estudio es describir qué dominios se reflejan en las experiencias de enseñanza más significativas de los futuros maestros de EI.

La educación inicial es la base del sistema educativo, es un nivel que moviliza a toda la comunidad incluida la familia en donde los niños se los ve como sujeto de futuro bajo una perspectiva activa de presente. A pesar de que varios autores mueven o promueven las edades de cero a cinco o seis años estas son subdivididas en cero a tres años en desarrollo infantil temprano y tres a seis en una etapa lúdica. Por lo que las áreas de especialización también dependen de estas subetapas pues se diferencian profundamente en el estilo de aprendizaje, en el caso de los estudiantes a docentes de esta noble actividad. A esta división se le denominaría dominios prácticos de la educación inicial. Los mismos que han sido divididos por la American Psychological Association (2019) de la siguiente manera:

- A. Organizaciones de la primera infancia.
- B. Desarrollo Físico y Salud Mental.
- C. Desarrollo Social y Emocional.
- D. Enfoques de aprendizaje.
- E. Lógica y razonamiento.
- F. Desarrollo del lenguaje.
- G. Desarrollo del idioma.
- H. Conocimientos y Habilidades Alfabéticas.
- I. Conocimientos y Habilidades Matemáticas.
- J. Conocimiento y habilidades Científicas.
- K. Conocimientos y habilidades de los Estudios sociales.
- L. Expresión de artes creativas.

Esta serie de procesos de la enseñanza aprendizaje (PEA) proporciona recursos a los educadores de la primera infancia y les permite elegir estrategias efectivas para promover el desarrollo general de los niños pequeños dentro del contexto de un aula de aprendizaje temprano, mientras usan las pautas adecuadas a su estado. Por lo tanto se clasifican los recursos de acuerdo con los dominios descritos en el Marco interactivo de resultados de aprendizaje temprano de Head Start (APHS)(Timoštšuk, 2015).

Para las edades que van desde el nacimiento hasta los cinco años, se cree que un marco integral como el APHS

identifica cinco áreas amplias del desarrollo temprano, incluidos los enfoques de aprendizaje, desarrollo social-emocional, lenguaje-alfabetización, cognición y desarrollo perceptual, motor y físico. Los educadores de la primera infancia pueden usar los recursos de los dominios de esta lista que se relacionan más estrechamente con las áreas de aprendizaje y desarrollo identificadas en las pautas de aprendizaje temprano de su estado (Chuecos, 2015).

Estos dominios se los observa en la tabla 1 y se nota una diferenciación entre los más pequeños y los que ya tienen un desarrollo superior a los 36 meses. Los recursos para crear el contenido de enseñanza se dividen en cuatro categorías:

1. No investigado: prácticas que no han sido validadas por la investigación. Incluyen recursos donde otros

- profesionales de la primera infancia han publicado prácticas que usan en sus propias aulas, así como prácticas sin ninguna base de investigación evidente.
2. Basado en la investigación: programas / prácticas desarrollados utilizando “hallazgos empíricos derivados del análisis sistemático de información, guiados por preguntas y métodos de investigación resueltos”.
3. Basado en la evidencia: estos son programas / prácticas “con impacto demostrado en ensayos controlados aleatorios”.
4. Directorios / Centros de intercambio de información: son bases de datos interactivas o documentos estables en los que se han investigado, evaluado y categorizado programas o estrategias relacionadas con los dominios de la primera infancia según el nivel de efectividad.

Tabla 1. Marco interactivo de resultados de aprendizaje temprano de Head Start.

Dominios centrales	Enfoques del aprendizaje	Desarrollo social y emocional	Lenguaje y alfabetización	Cognición	Desarrollo
Dominios para bebés / niños pequeños	Enfoques del aprendizaje	Desarrollo social y emocional	Lenguaje y Comunicación	Cognición	Desarrollo perceptual, motor y físico
Dominios de preescolar	Enfoques del aprendizaje	Desarrollo social y emocional	Lenguaje y comunicación	Desarrollo Matemáticas	Desarrollo perceptual, motor y físico
			Alfabetización	Razonamiento científico	

Estos últimos (centros de intercambio de información) son producto de centros de cuidado infantil creados para la investigación y desarrollo de los estudiantes en docencia de la educación temprana o parvularios (como se los conoce en algunos países de habla hispana). Lo conveniente, es que estos se desarrollen dentro de instalaciones universitarias a cargo de profesores que supervisen la investigación en conjunto con sus estudiantes practicantes o pasantes pre profesionales. *“La investigación sobre el desarrollo de teorías implícitas en los niños tiene implicaciones importantes sobre cómo los adultos trabajan y educan a los niños pequeños”*. (Gascóns, 2012, p. 21)

El hecho de no reconocer hasta qué punto están construyendo información en términos de sus teorías puede dar lugar a estrategias educativas que simplifican demasiado el material para los niños. Los materiales educativos guiados por la suposición de que los pequeños son

pensadores concretos (que no pueden lidiar con la abstracción o la razón hipotéticamente) lleva a los educadores a centrarse en actividades simples y descriptivas que pueden privar a los niños de oportunidades para avanzar en sus marcos conceptuales. El diseño de materiales efectivos en un dominio o tema determinado requiere saber qué teorías implícitas tienen los niños, qué principios causales centrales usan y qué conceptos erróneos o lagunas en el conocimiento (Lippincott, 2007).

Pocas veces, los centros de educación privado tienen una preocupación concerniente al estudio de los dominios de la educación inicial, y los estados latinoamericanos, no racionan presupuestos para estos estudios, por lo que se depende en gran medida de países desarrollados, he aquí el porque la base de datos teóricos no ofrecen resultados inmediatos, por lo que desde ya se convida al lector de esta área a ahondar en proyectos

en miras de hacer investigación para la etnia latina en la realidad de sus propios contextos (Álvarez-Álvarez, 2015) la ruptura fraguada desde el pasado entre la teoría y la práctica, la orientación académica de la formación inicial del profesorado, las culturas profesionales de los centros y la difícil comunicación entre teóricos y prácticos. En el artículo se aportan líneas de trabajo que contribuyen a superar estas limitaciones desde la formación docente: la creación de ciclos de investigación-acción, los acuerdos interinstitucionales, la construcción de un conocimiento profesional docente, la adopción de un enfoque realista y la construcción de pequeñas pedagogías. Se concluye con la relevancia del papel que tiene el profesorado para superar esta ruptura. Por lo antes revisado, entonces se cree que la transferencia de conocimiento también debe ser dividida en dos etapas y estas a su vez em tipos de transferencias que deben ser posesionadas por el profesor practicante tal como se ve en la tabla 2:

Tabla 2. Tipos de transferencia de conocimientos por dominios

Dominios centrales	Tipo de transferencia
Dominios para bebés / niños pequeños	a) Organizaciones de la primera infancia b) Desarrollo Físico y Salud Mental
Dominios de preescolar	c) Desarrollo Social y Emocional d) Enfoques de aprendizaje e) Lógica y razonamiento f) Desarrollo del lenguaje g) Desarrollo del idioma
	h) Conocimientos y Habilidades Alfabéticas i) Conocimientos y Habilidades Matemáticas j) Conocimiento y habilidades Científicas k) Conocimientos y habilidades de los Estudios sociales l) Expresión de artes creativas

Los dominios según Timoštšuk (2015), son entonces, los estados del niño en función de las áreas de aprendizaje y estos a su vez se subdividen en cuatro ejes principales:

- a. Relaciones con adultos.
- b. Relaciones con otros niños.

Estos dos primeros en el primer dominio y los siguientes en el segundo:

- a. Funcionamiento emocional.
- b. Sentido de identidad y pertenencia.

Pero estos conocimientos son teóricos y deberán ser considerados como básicos curriculares para que el estudiante pueda hacer una práctica profesional, sin conocer estos aspectos identificados del niño, sería infructuoso relacionar lo que sucede en su entorno social y cognitivo.

La educación facilita el aprendizaje de conocimientos y habilidades, pero eso es solo una parte de la educación. Para comprender mejor qué es transferir conocimientos, se necesita determinar cuál es su propósito o por qué existe. Tradicionalmente, la educación debía transmitir lo que era crítico para preservar la identidad de un pueblo, así como para promover el desarrollo. Como resultado, además del conocimiento y las habilidades, se transmitieron normas y costumbres. Estas normas y costumbres ayudaron a las comunidades a existir en cooperación y vivir en consideración de otros miembros de la comunidad. Fue una combinación de factores que ayudó a las personas a encontrar un lugar significativo dentro de una comunidad (Palomino, 2017).

A medida que los humanos se desarrollaron, las culturas comenzaron a fusionarse o existieron una al lado de la otra, las tecnologías avanzaron y las ideologías y creencias cambiaron. Incluso las comunidades pequeñas pueden ser llamadas sociedades posmodernas debido a cómo han adoptado los cambios en la sociedad en general. Ha habido un cambio de paradigma de un enfoque en la enseñanza (centrado en el maestro) a un enfoque en el aprendizaje (centrado en el estudiante), y muchos argumentan que los educadores deberían permitir que los estudiantes elijan qué aprender (Gascóns, 2012).

Parece que el propósito de aprender es primario, y el contexto afecta cómo se logra el propósito. Esto es indicativo de que los estudiantes de EI necesitan orientación, debido a su falta de conocimiento experiencial de su entorno y su falta de conciencia de los peligros presentes del cuidado y PEA con el niño. Los diferentes estudiantes de EI pueden tener no solo diferentes capacidades para aprender sino también diferentes estilos de aprendizaje. Los diversos estudios psicológicos sobre la vida humana lo respaldarán.

Como tal, la educación impartida o facilitada depende de la edad y (o) desarrollo del estudiante, incluso del género, es increíble la afectación de esta última variable, pero la matriculación de profesionales en las universidades ecuatorianas lo demuestran. Pocos han tenido con éxito el privilegio de enseñar en jardín de infantes, primaria, secundaria y universidad. La conclusión es que, en educación, una talla única nunca sirve para todos.

La educación es contextual. En algunos casos, la sustancia de la educación tiene que ser lo que el alumno necesita aprender, mientras que en otros casos es lo que el alumno desea aprender. Pero en todos los casos, la educación debe ser para ayudar a un individuo a encontrar un lugar significativo en la comunidad o la sociedad. Si aceptamos que tal es el caso, también debe aceptar que una buena educación no solo debe promover la adquisición de conocimientos y habilidades particulares, sino que también debe facilitar la adquisición de valores y actitudes que aseguren que se pongan en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos para un uso significativo y en beneficio de la sociedad.

Özler, et al. (2018), citan a Csibra & Gergely (2009), quienes argumentan que los humanos están equipados con la capacidad de darse cuenta de que alguien está comunicando algo para su beneficio y que interpretan esa información de manera diferente a cuando simplemente la presencian. Como se señaló anteriormente en la discusión sobre el desarrollo de la teoría de la mente, los niños desde la infancia dedican especial atención a las situaciones sociales que probablemente representan oportunidades de aprendizaje porque los adultos comunican esa intención. La información aprendida en dichos contextos comunicativos se trata como más generalizable y robusta que la aprendida en un contexto no comunicativo.

La enseñanza educativa transfiere el conocimiento al cerebro del maestro, pero se proyecta que la transferencia de conocimiento procesará la información requerida en el cerebro del estudiante. La educación se basa principalmente en las teorías de enseñanza del aula o área de estudio en las que el profesor aplica el conocimiento motor para el rendimiento en la misma. Por lo tanto, el conocimiento se transfiere al docente receptor. Se basa en la arquitectura de transferencia de conocimiento de fuente a cerebro en la que los estudiantes aplican conocimiento motor para la transferencia de aprendizaje del sistema de aula (Palomino, 2017).

El sentimiento significativo para el profesor que trasmite lo que enseña es el compromiso del logro que el profesor reciba los aprendizajes y estos no son meramente teóricos, sino además del hacer de lo aprendido. Los docentes transmisores deben estar listos para trabajar como agentes de cambio en diferentes situaciones educativas y reformas en sus propias sociedades. Al mismo tiempo, a menudo se sienten ansiosos debido a los planes de estudio, las pruebas estandarizadas, los límites de financiación, etc. Hay discusiones sobre su flexibilidad y posibilidades de libertad pedagógica dentro de las áreas lejos

del aula en dónde ya la teoría solamente sirve para ser aplicada (Chevallard, 1994).

Trabajar con los grupos de profesores aprendices da nuevas perspectivas sobre el arte de ser formador de docentes. Los docentes transmisores en su mayoría son personas creativas, por lo que descubren fácilmente cómo pueden usar su libertad pedagógica mediante el uso de diferentes métodos, proyectos, autoevaluación, evaluación grupal, métodos de activación y especialmente el diálogo de saberes en el que incluso el estudiante aporta al proceso de aprendizaje buscando alternativas adecuada que son inmediatamente evaluadas, corregidas, aplicadas o aumentadas (Souto, 2000).

El filósofo brasileño Paulo Freire escribió: Enseñar no es solo transferir conocimiento... saber cómo enseñar es crear posibilidades para la construcción y producción de conocimiento en lugar de involucrarse simplemente en un juego de transferencia de conocimiento... Hay una relación entre la alegría esencial para la actividad docente y la esperanza. La esperanza es algo compartido entre profesores y alumnos. La esperanza de que podamos aprender juntos, enseñar juntos, ser curiosamente impacientes juntos, producir algo juntos y resistir juntos los obstáculos que impiden el florecimiento de nuestra alegría. En verdad, desde el punto de vista de la condición humana, la esperanza es un componente esencial y no un intruso (Mayo, 1995).

Puede pensarse en el enfoque de liberación gradual de responsabilidad como un camino que le quita a sus estudiantes la posibilidad de tener a un maestro, se asume toda la responsabilidad a los estudiantes, pero en el aprendizaje práctico, el docente transmisor no dejará de existir, de otra forma sería autoaprendizaje y la educación sería de ensayo y error algo que jamás se permitiría con niños menores de seis años.

Las medidas de transferencia juegan un papel importante en la evaluación de la calidad de las experiencias de aprendizaje práctico de las personas que estudian la EI. Los diferentes tipos de experiencias de aprendizaje pueden parecer equivalentes cuando las pruebas de aprendizaje se centran únicamente en recordar (por ejemplo, en la capacidad de repetir hechos o procedimientos previamente enseñados), pero pueden parecer bastante diferentes cuando se usan pruebas de transferencia. Algunos tipos de experiencias de aprendizaje dan como resultado una memoria efectiva pero una transferencia deficiente; otros producen memoria efectiva más transferencia positiva.

CONCLUSIONES

El aprendizaje inicial, teórico y metodológico, es necesario para la transferencia de los conocimientos, y se conoce una cantidad considerable sobre los tipos de experiencias de aprendizaje que apoyan la transferencia. Por lo tanto, el nivel del estudiante debe ser óptimo y acorde a lo delicado de su tarea en los niños.

El conocimiento que está demasiado contextualizado puede reducir la magnitud de la transferencia; Las representaciones abstractas del conocimiento pueden ayudar a promover la transferencia. Sin embargo, esto debe considerarse en los diferentes dominios, pues en el primero (0-3 años) las relaciones pesan más sobre los sentidos en el niño.

La transferencia se ve mejor como un proceso activo y dinámico en lugar de un producto final pasivo de un conjunto particular de experiencias de aprendizaje. El dejar hacer al aprendiz sin estar alejado del docente, quien transmite experiencias que están en las teorías diseñadas, se contextualizan de diferentes maneras.

Todo aprendizaje nuevo implica una transferencia basada en el aprendizaje previo, y este hecho tiene implicaciones importantes para el diseño de la instrucción que ayuda a los estudiantes de EI a aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190.
- American Psychological Association. (2019). Domains of Early Learning Guidelines Toolkit. <https://www.apa.org/website:https://www.apa.org/education/k12/early-learning-domains>
- Chevallard, Y. (1994). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Yves Chevallard. Aique.
- Chuecos, J. R. (2015). Programación neurolingüística: Utilidad práctica para el profesional de atención primaria. *FMC - Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 22(2), 62-68.
- De la Cruz Flores, G. (2017). Ser y quehacer del psicólogo social, práctica profesional de egresados. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 139-144.
- Gascóns, M. P. (2012). Mejorar la relación entre la formación y la práctica profesional. *Nursing*, 30(8), 62-66.
- Godoy, P. (1999). Una llamada a comunicar conocimientos desde la práctica profesional. *Gaceta Sanitaria*, 13(4), 320-321.
- Hernández Ortiz, E. (2008). Técnicas didácticas en la enseñanza de la negociación y la resolución de conflictos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-28.
- Laduke, S. (2004). Estándares de la práctica: La clave para su seguridad profesional. *Nursing*, 22(1), 38-40.
- Lippincott, W. (2007). Algunas reflexiones sobre la práctica profesional. *Nursing*, 25(7),
- Mayo, P. (1995). Critical literacy and emancipatory politics: The work of Paulo Freire. *International Journal of Educational Development*, 15(4), 363-379.
- Niculae, C. (2014). The Introduction of Cultural Education in Initial and Continuous Teacher Training Programmes in Romania. Operational Perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 469-473.
- Özler, B., Fernald, L. C. H., Kariger, P., McConnell, C., Neuman, M., & Fraga, E. (2018). Combining pre-school teacher training with parenting education: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Development Economics*, 133, 448-467.
- Palomino, M. C. P. (2017). Teacher Training in the Use of ICT for Inclusion: Differences between Early Childhood and Primary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 144-149.
- Souto, M. (2000). *Introducción al pensamiento de la complejidad en la didáctica*. Paidós.
- Taylor, M., McLean, L., Bryce, C. I., Abry, T., & Granger, K. L. (2019). The influence of multiple life stressors during Teacher Training on Burnout and Career Optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 86.
- Timoštšuk, I. (2015). Domains of Science Pedagogical Content Knowledge in Primary Student Teachers' Practice Experiences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1665-1671.
- Tudor, L. S. (2015). Initial Training of Teachers for Pre-school and Primary Education from the Perspective of Modern Educational Paradigms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 459-463.

Van Staveren, M. (2009). *Design Propositions for Implementing Risk Management in Organizations*.
https://www.researchgate.net/profile/Martin_Van_Staveren/publication/228536522_Risk_innovation_and_change_design_propositions_for_implementing_risk_management_in_organizations/links/0912f508d5a94c4101000000.pdf