

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

REFERENTE PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR DESDE UN ENFOQUE
SOCIOCONSTRUCTIVISTA: DIRIGIDO A INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PARA LA PRIMERA INFANCIA.

Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la Comisión del
Programa de Estudios de Posgrado en Planificación Curricular para optar al grado y
título de maestría profesional en Planificación Curricular

EVA M. RAMÍREZ MOYA.

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica.

2021

Dedicatoria

Dedico este trabajo a todas esas personas que a lo largo de mi vida han contribuido para su logro, aún sin saber que lo estaban haciendo...

A Dios, por ser mi fortaleza, por guiar mis pasos y poner en mi camino personas maravillosas que me han acompañado en el viaje de la vida.

A mi esposo y mi familia que con sencillez y perseverancia me han enseñado el valor del esfuerzo, me han apoyado de forma incondicional y amorosa.

A Noni, por ser mi segunda mamá y transmitirme su alegría y vivacidad.

A Nuria por ofrecerme una amistad invaluable y por ser esa persona que siempre confió en mí y me alentó a salir adelante.

María Celina y Cynthia, quienes me dieron la posibilidad de visualizar una educación respetuosa y amorosa hacia la niñez, desde la reflexión y la visión de mundo que deseamos construir.

Y por último a las niñas y niños, esperando que el resultado de este trabajo pueda contribuir para una educación más llena de gozo y respeto hacia sus procesos.

Agradecimientos

A Dios que me ha dado la oportunidad y el privilegio de culminar este proceso académico.

A mi esposo y compañero de vida, quien me ha demostrado su apoyo en todas las formas posibles.

Al comité Asesor, directora Cynthia Orozco y lectores, Sandra Zúñiga y Jhonny Ramírez, excelentes profesionales y guías, que han hecho un gran aporte desde sus disciplinas y experiencia.

A Cristian, por compartir sus conocimientos con gran humildad y ayudarme a encontrar el camino a seguir.

A las personas que participaron en este estudio, por poner al servicio de la educación para la Primera infancia su conocimiento y experticia.

A mis compañeras y compañeros de la maestría, con quienes compartí esta experiencia, especialmente a Dayana y Noylin.

Y a Sarita por los días de estudio y apoyo mutuo.

A los profesores y profesoras de la maestría por sus enseñanzas y aportes en este proceso de formación.

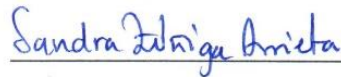
“Este trabajo final de investigación aplicada fue aceptado por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Planificación Curricular de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría profesional en Planificación Curricular”



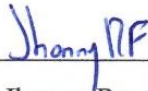
Dra. Patricia Marín Sánchez
**Representante del Decano
Sistema de Estudios de Posgrado**



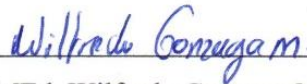
Mag. Cynthia Orozco Castro
Profesora Guía



M.Sc. Sandra Zúñiga Arrieta
Lectora



MEd. Jhonny Ramírez Fuentes
Lector



MEd. Wilfredo Gonzaga Martínez
Lector invitado



Dra. Annia Espeleta Sibaja
Directora del Programa de Postgrado



Eva María Ramírez Moya
Sustentante

Tabla de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Hoja de aprobación	iv
Abstract	ix
Lista de tablas.....	x
Lista de ilustraciones.....	xi
Introducción	1
<i>Capítulo I: Planteamiento del problema</i>	6
1.1 Título	6
1.2 Planteamiento del problema	6
1.3 Justificación.....	8
1.4 Objetivos	12
1.5 Antecedentes	12
1.6 Marco contextual.....	18
Aspectos normativos y jurídicos.	18
<i>Capítulo II: Marco Conceptual.</i>	27
2.1 La Primera Infancia.....	27
Conceptualización e importancia	27
Atención y educación en Primera Infancia.....	28
Los retos de la educación en primera infancia.	30
2.2 Marco Curricular	36
El currículo, definición e implicaciones en Primera Infancia	36
Enfoque curricular Socio constructivista	38
Rol de los actores educativos y el concepto de mediación desde el enfoque Socioconstructivista.	40
El ambiente de aprendizaje y su importancia desde el enfoque socioconstructivista	45
El desarrollo desde una mirada socioconstructivista.....	48
Fundamentos curriculares a partir del enfoque socioconstructivista.....	52
Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los cuatro años.....	55
Principios pedagógicos en la educación de la primera infancia desde el enfoque socioconstructivista	57
2.3 La evaluación desde el enfoque Socioconstructivista	59
La Evaluación de los aprendizajes	59
La evaluación como parte del diseño curricular.....	60

Fases del diseño curricular	61
Modelos de evaluación curricular.	64
<i>Capítulo III: Marco Metodológico</i>	68
I Parte	68
3.1 Metodología de la Investigación	68
3.2 Fases de la investigación	70
Descripción de las fases:	71
II Parte: Socialización y mejora de la Propuesta de Evaluación Curricular	80
Socialización y mejora del producto curricular.....	80
Descripción de las fases:	80
3.3 Operacionalización de constructos.....	81
<i>Capítulo IV: Análisis de la Información</i>	86
4.1 Análisis del objetivo 1.....	86
Mediación docente desde el enfoque socioconstructivista.....	87
Funciones administrativas que se vinculan al docente desde un enfoque socioconstructivista	88
a. Gestionar el ambiente de aprendizaje.....	89
b. Relaciones de respeto y comunicación en la comunidad de aprendizaje	89
c. Revisión y registro de la información	90
Funciones pedagógicas que se vinculan al docente desde un enfoque socioconstructivista ...	92
Organización del ambiente de aprendizaje.....	94
a. El ambiente físico.....	96
b. El ambiente existencial.....	96
c. La niña y el niño como parte del ambiente de aprendizaje	96
d. El docente mediador y parte del ambiente de aprendizaje	97
e. La comunidad de aprendizaje.....	97
Planificación didáctica desde un enfoque socioconstructivista.....	98
Actividades que reflejan la implementación de un enfoque Socioconstructivista	100
4.2 Análisis del objetivo 2.....	103
Beneficios para la niñez a partir de la vivencia del enfoque socioconstructivista	103
La evaluación desde un enfoque socioconstructivista.....	110
Registro del proceso de evaluación desde el enfoque socioconstructivista.....	112
4.3 Análisis del objetivo 3.....	116
Hacia una atención integral en el ambiente preparado.....	119

Mediación docente	124
Oportunidades de aprendizaje	125
Planificación.....	125
Ambiente de aprendizaje.....	126
Aspectos teóricos.....	126
Evaluación.....	127
Sentido de comunidad de aprendizaje.....	128
Características del documento.....	129
<i>Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones</i>	130
5.1 Objetividad.....	130
5.2 Confiabilidad.....	131
5.3 Validez interna	132
5.4 Validez externa.....	133
5.5 Utilización	133
5.6 Planteamientos prospectivos	134
5.7 Alcance de los objetivos.....	135
Alcance del Objetivo 1 con respecto a las categorías de análisis:.....	135
Alcance del objetivo 2 Con respecto a las categorías de análisis.....	137
Alcance del Objetivo 3 con respecto a las categorías de análisis.....	139
4.8 Recomendaciones.....	140
Alcance del objetivo 1 Con respecto a las categorías de análisis.....	141
Alcance del objetivo 2 Con respecto a las categorías de análisis.....	143
Alcance del Objetivo 3 con respecto a las categorías de análisis.....	144
5.8 Hallazgos.....	146
Reflexión Final.....	147
Referencias bibliográficas.....	148

Resumen

El presente estudio se basó en la elaboración de un Referente para la Evaluación Curricular desde el Enfoque Socioconstructivista, dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia. El mismo se sustenta en la teoría del Socioconstructivismo, el aporte de Freire para una educación reflexiva, el currículo y la evaluación curricular. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, se empleó como técnica de recolección la revisión documental y la entrevista semiestructurada, la información recopilada se trató mediante el análisis de contenido.

Se concluyó que la mediación desde el Socioconstructivismo requiere de procesos de reflexión y autoevaluación, el ambiente existencial y físico representa un aspecto fundamental para propiciar la construcción de aprendizajes, las experiencias deben reflejar el rol participativo de las niñas y niños en la construcción de sus aprendizajes mediante la interacción, en el ejercicio de su ciudadanía plena.

El sentido de comunidad de aprendizaje permite que cada persona pueda aportar desde su cultura y sus capacidades. Uno de los principales retos para la vivencia del Socioconstructivismo es lograr una mediación congruente con el enfoque. La evaluación de los aprendizajes ofrece a la persona docente los insumos para plantear nuevas estrategias basadas en los procesos y las zonas de desarrollo próximo.

Dentro de las recomendaciones se observa la importancia de incluir el referente teórico como un apartado del producto, que permita a las comunidades de aprendizaje, que hagan uso de este, contar con una base sólida que oriente sus prácticas educativas a la vivencia del Socioconstructivismo. Se insta a analizar la planificación y las estrategias para ofrecer a las niñas y niños oportunidades de aprendizaje, enfocadas en las potencialidades, intereses y características de sus zonas de desarrollo próximo, partiendo de la participación plena, la libertad y la autogestión.

Se recomienda motivar una cultura de reflexión, sobre la visión de mundo que se construye a través de los procesos educativos, los espacios e interacciones, por medio de encuentros de diálogo a nivel institucional, y así optar por una evaluación formativa, de proceso y holística que permita tomar decisiones y hacer mejoras en el momento en que se requieran. Se sugiere una mayor participación de las instituciones en procesos de evaluación curricular, mediante el uso de modelos diseñados con el objetivo de ofrecer mejores ambientes a la niñez.

Se reconocen como hallazgos, que no todas las personas docentes tienen una posición crítica de sí mismas como portadoras y transmisoras de cultura. Y se perciben incongruencias en cuanto a la noción de niño y niña como protagonistas de su aprendizaje, restando valor al contexto educativo, sociohistórico y político al cual pertenecen, aspecto fundamental dentro del enfoque Socioconstructivista.

La propuesta se concreta en un Referente para la Evaluación Curricular: dirigido a instituciones educativas para la primera infancia, basado en la teoría que sustenta los modelos de evaluación, integrando además la base teórica y práctica del Socioconstructivismo a través de la experiencia de las participantes, lo cual permite ver la evaluación curricular desde un espacio de reflexión para la mejora de los procesos educativos a beneficio de las niñas y niños.

Abstract

The present study was based on the elaboration of a Reference for Curricular Evaluation from the Socio Constructivist approach aimed at educational institutions for Early Childhood. It is based on the theory of Socio Constructivism, Freire's contribution to reflective education, curriculum, and curriculum assessment. The research was developed under a qualitative approach. Documentary review and the semi-structured interview were used as a collection technique, the information collected was treated through the content analysis.

It was concluded that mediation from Socio Constructivism requires processes of reflection and self-evaluation, the existential and physical environment represents a fundamental aspect to promote the construction of learning, experiences should reflect the participatory role of children in the construction of their learning through interaction, in the exercise of their full citizenship.

The sense of learning community allows each person to contribute from his or her culture and abilities. One of the main challenges for the experience of Socio Constructivism is to achieve a consistent mediation with the approach. The evaluation of learning offers the teacher the inputs to propose new strategies based on the processes and zones of proximal development.

Among the recommendations is the importance of including the theoretical reference as a section of the product, that allows the learning communities to have a solid base that guides their educational practices to the experience of Socio Constructivism. It is urged to analyze the planning and strategies to provide children learning opportunities focused on the potentialities, interests, and characteristics of their zones of proximal development, based on full participation, freedom, and self-management.

It is recommended to motivate a culture of reflection on the vision of the world that is built through educational processes, spaces, and interactions, through dialogue meetings at the institutional level, and thus opt for a formative evaluation, process and holistic that allows decisions to be made and improvements at the time they are required. Greater participation of the institutions in curricular evaluation processes is suggested, using models designed with the aim of offering better environments for children.

Recognized as findings, not all teachers have a critical position of themselves as carriers and transmitters of culture. Inconsistencies are perceived in terms of the notion of a boy and girl as protagonists of their learning, undervaluing the educational, socio-historical, and political context to which they belong, a fundamental aspect within the Socio Constructivist approach.

The proposal is concretized in a Reference for Curricular Evaluation: aimed at educational institutions for early childhood, it is based on the theory that underpins the evaluation models, integrating also the theoretical and practical basis of Socio Constructivism through the experience of the participants, which allows to see the curricular evaluation from a space of reflection for the improvement of the educational processes for the benefit of children.

Lista de tablas

Tabla 1. Eventos destacados en Derechos de las niñas y los niños.....	18
Tabla 2. Estructura técnica y curricular del Departamento de Educación Preescolar	20
Tabla 3. Capítulos I y II de la Ley Fundamental de Educación	22
Tabla 4. Ejes y principios que permean la Política Educativa	24
Tabla 5. Pilares que sustentan la Política Curricular.....	25
Tabla 6. Aspectos por considerar en la asignación de funciones administrativas a las personas docentes.....	44
Tabla 7. Principios pedagógicos en la educación de la primera infancia desde el enfoque socioconstructivista.....	58
Tabla 8. Tipos de modelos de Evaluación.....	65
Tabla 9. Atributos de los modelos de evaluación.....	66
Tabla 10. Fuentes consultadas según instrumento aplicado.....	74
Tabla 11. Validación de instrumentos por expertos	76
Tabla 12. Instrumento de recolección de la información, según ítem de desarrollo de la entrevista	77
Tabla 13. Operacionalización de constructos.....	82
Tabla 14. Mediación docente desde el enfoque socioconstructivista.....	87
Tabla 15. Relaciones de respeto y comunicación en la comunidad de aprendizaje	90
Tabla 16. Revisión y registro de la información	90
Tabla 17. Funciones pedagógicas que se vinculan a la labor docente desde un enfoque socioconstructivista	92
Tabla 18. Reflejo del enfoque Socioconstructivista en el planeamiento.....	98
Tabla 19. Evaluación desde un Enfoque Socioconstructivista.....	110
Tabla 20. Registro de los procesos de evaluación desde un Enfoque Socioconstructivista.....	113
Tabla 21. Ambiente propicio para el desarrollo integral desde un enfoque socioconstructivista.....	120
Tabla 22. Conclusiones del objetivo 1	135
Tabla 23. Conclusiones que se desprenden del Objetivo 2.	138
Tabla 24. Conclusiones que se desprenden del análisis del objetivo 3.	139
Tabla 25. Recomendaciones del objetivo 1:.....	141
Tabla 26. Recomendaciones que se desprenden del Objetivo 2.....	143
Tabla 27. Recomendaciones que se desprenden del análisis del objetivo 3.....	145

Lista de ilustraciones

Ilustración 2. Estructura seriada de sistemas, ecología del desarrollo.	49
Ilustración 3. Organización de la Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los 4 años	56
Ilustración 4. Fases del diseño curricular.	61
Ilustración 5. Proceso de evaluación curricular.....	64
Ilustración 7. Fases de investigación.....	71
Ilustración 9. Análisis del objetivo 1.....	86
Ilustración 10. Organización del ambiente de aprendizaje.....	95
Ilustración 11. Actividades que reflejan el enfoque Socioconstructivista.....	101
Ilustración 12. Análisis del objetivo 2.....	103
Ilustración 13. Análisis del Objetivo 3.....	116
Ilustración 14. Criterios sugeridos para el Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la primera infancia	124



Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, Eva M^a Ramírez Moya, con cédula de identidad 2-0550-0448, en mi condición de autor del TFG titulado Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia.

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI NO *

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:

Nombre Completo: Eva M^a Ramírez Moya.

Número de Carné: A15375. Número de cédula: 2-0550-0448

Correo Electrónico: eva.ramirez@ucr.ac.cr

Fecha: 16 de diciembre del 2021. Número de teléfono: 8848 8691

Nombre del Director (a) de Tesis o Tutor (a): Cynthia Orozco Castro.

ER

FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

Introducción

Los procesos de investigación cualitativa permiten abordar temas que representan una situación problemática por medio de la comprensión de la realidad, como parte de una construcción social e histórica en la que se vislumbra el conocimiento acumulado a través de la teoría y la experiencia.

El presente estudio se desarrolló partiendo de la pregunta: ¿Cuáles criterios requiere tener un Referente de Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia? Con la intención de ofrecer a las instituciones educativas, con una población menor de cuatro años, la orientación necesaria para el trabajo con niñas y niños desde un enfoque Socioconstructivista por medio de la evaluación curricular, desde una propuesta de evaluación reflexiva que permita tanto al evaluador como al evaluado contrastar las prácticas educativas, a la luz de la teoría del enfoque.

Se destacan como principales referentes para la elaboración del Referente de Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, los aportes de Lev Vygotski a partir de la Teoría Sociocultural, la evaluación desde el enfoque Socioconstructivista, el modelo de “Toma de decisiones” de Daniel Stufflebeam y la teoría del diseño curricular, específicamente sobre los modelos de evaluación curricular de tipo global, desde un paradigma descriptivo y un enfoque holístico.

Con base a la teoría consultada y la experiencia de las participantes en la vivencia del Socioconstructivismo enfocado a la educación de la primera infancia, surge la orientación para construir, como parte del Referente de Evaluación Curricular, un instrumento valorativo, con criterios e indicadores descritos detalladamente, para una mejor comprensión de las comunidades de aprendizaje que deseen participar de procesos de reflexión para la mejora continua.

Para concretar el producto curricular visualizado mediante el planteamiento de un proyecto de investigación aplicada se llevaron a cabo una serie de momentos metodológicos a partir del enfoque cualitativo, que se describen a continuación.

En el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema y su justificación, el cual surge a partir de aspectos significativos como: La importancia de la educación en

los primeros años de vida, el incremento en la oferta de instituciones que atienden niñas y niños menores de cuatro años, debido a la demanda y la necesidad de la sociedad, el establecimiento del enfoque Socioconstructivista del Ministerio de Educación Pública en la Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los cuatro años, como documento oficial para la atención y educación de la primera infancia en nuestro país, ante esto se da la necesidad de ofrecer una orientación a las instituciones educativas, para que puedan reflexionar y verificar si realmente se está respondiendo a lo que implica la puesta en práctica de este enfoque, lo cual repercute en la calidad de la atención y la educación de las niñas y niños menores de cuatro años.

Ante el panorama descrito anteriormente, se propone la evaluación curricular como un medio para lograr ese acompañamiento a las instituciones que lo requieran y se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles criterios requiere tener un Referente de Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia?

Como parte de este primer capítulo también se realizó una amplia búsqueda de antecedentes a nivel nacional, regional, e internacional, con la finalidad de encontrar estudios relacionados con la evaluación curricular en la educación de la primera infancia, analizar las propuestas de investigación tanto a nivel teórico, como metodológico y tener un panorama más claro.

A partir de una necesidad sentida se plantea como objetivo general la elaboración de un Referente de Evaluación Curricular desde el Enfoque Socioconstructivista, dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia. Y como objetivos específicos 1. Describir las bases teóricas y prácticas del Socioconstructivismo, presentes en instituciones que atienden y educan población en primera infancia. 2. Caracterizar el Referente de Evaluación Curricular desde un enfoque Socioconstructivista, dirigida instituciones educativas para la Primera Infancia. 3. Proponer criterios para el Referente de Evaluación Curricular desde el Enfoque Socioconstructivista, dirigido a instituciones educativas para la primera infancia.

Como último punto del primer capítulo se expone el marco contextual el cual se basa aspectos normativos y jurídicos, como políticas y normativas nacionales e internacionales, enfocadas en la Primera Infancia y la educación, La Constitución Política, la Ley Fundamental de Educación, “Guía Pedagógica para niños y niñas desde

el nacimiento a cuatro años”, la Política Educativa “La persona: Centro del proceso Educativo y sujeto transformador de la sociedad” y la Política Curricular “Educar para una nueva ciudadanía”.

De los mismos se puede destacar la educación como un derecho universal, el Socioconstructivismo como paradigma propuesto en la política educativa para la educación costarricense y específicamente como enfoque en la educación de la niñez menor de 4 años en la Guía Pedagógica.

Para la construcción del segundo capítulo, se realiza una operacionalización de las categorías, de esta forma se identifican los temas por contemplar en la revisión documental para establecer el fundamento teórico, el cual integra algunas modificaciones que responden a la información recopilada, el desarrollo de la investigación y la claridad sobre el objeto de estudio y el producto curricular.

Como resultado de este proceso reflexivo de búsqueda y análisis de los diálogos propiciados, se presenta un Marco Teórico conformado por tres categorías: la Primera Infancia, en la cual se expone su conceptualización, la importancia de la atención y educación en esta etapa de la vida y los desafíos que enfrenta.

En la segunda categoría se aborda el marco curricular, en el que se integra la definición de currículo, el enfoque Socioconstructivista, el rol de los actores educativos, el ambiente de aprendizaje, el desarrollo desde la perspectiva socioconstructivista, los fundamentos curriculares, la organización de la Guía Pedagógica y los principios pedagógicos de la educación de la primera infancia.

La tercera categoría se basa en la Evaluación desde el enfoque Socioconstructivista, en la cual se desarrollan desde el fundamento teórico las temáticas de: la evaluación de los aprendizajes, la evaluación como parte del diseño curricular y los modelos de evaluación curricular.

En el capítulo tercero se establece la ruta metodológica para llevar a cabo el estudio, a partir de la investigación aplicada mediante un enfoque cualitativo, el cual marcó las fases para recopilar la información, la selección de las personas participantes y el análisis de contenido.

Para la selección de las participantes se consideró como principal parámetro la experiencia y el conocimiento sobre el enfoque Socioconstructivista aplicado en la

Educación de la Primera Infancia, por lo cual se contactó a investigadoras, directoras de Centros Infantiles Universitarios, docentes y Asesoras del Ministerio de Educación, quienes ofrecieron un gran aporte durante las entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron sometidas a procesos de validación por parte de personas expertas, con perfiles similares a los de las participantes.

El cuarto capítulo consistió en el análisis de los insumos recopilados, mediante el análisis de contenido, para ello se realizó una transcripción fiel de cada entrevista, posteriormente se decodificaron los diálogos propiciados, se llevó a cabo un proceso de saturación de la información para determinar las familias y categorías, haciendo una revisión de las que se habían establecido y las que surgen a partir de las consultas.

Este proceso permite ir nutriendo el marco teórico y conformando el análisis por medio de la triangulación, que fue dando respuesta a cada uno de los objetivos específicos planteados al inicio del estudio y que ofreció la información necesaria para la elaboración del Referente de Evaluación Curricular desde un enfoque Socioconstructivista: dirigido a Instituciones Educativas para la Primera Infancia.

En el quinto capítulo se presentan los resultados de la investigación, en las conclusiones se destaca la rigurosidad científica y la transparencia por medio de aspectos como: la objetividad, confiabilidad, la validez externa e interna, la utilización del estudio, los planteamientos prospectivos, y el alcance de los objetivos específicos.

La descripción de las bases teóricas y prácticas de socioconstructivismo basadas en la experiencia de las participantes en el trabajo con la primera infancia, evidenció las funciones y acciones que deben ser consideradas al formular criterios para el Referente de Evaluación Curricular a partir del acercamiento al objeto de estudio.

El referente teórico dio sustento a la experiencia y la vivencia de un enfoque curricular a partir de una base sólida y fundamentada para orientar el quehacer docente, destacando a su vez la importancia de la autorreflexión de los procesos, tanto individuales como institucionales.

Reconocer las características del Referente de Evaluación Curricular permitió contar con un panorama más claro para visualizarlo desde el Socioconstructivismo, destacando los beneficios y desafíos que representa su implementación, la construcción de “comunidad de aprendizaje”, la identificación de criterios que debían ser contemplados

en la elaboración del instrumento valorativo y la comprensión acerca de cómo se concibe la evaluación desde el Socioconstructivismo para buscar congruencia entre el enfoque y el Modelo.

El análisis de la información obtenida permitió proponer los criterios para la elaboración del Referente de Evaluación curricular, reafirmando los que habían sido planteados anteriormente y reconociendo aquellos que surgieron del estudio.

Asimismo, arrojó hallazgos como la poca visualización de la persona docente como portadora, transmisora y reproductora de cultura en la comunidad de aprendizaje y la falta de congruencia entre la noción de niño y niña como protagonistas del proceso educativo, con el enfoque Socioconstructivista, en el cual los actores educativos (niñez, docentes, colaboradores, familia, etc.) interactúan entre sí y con el ambiente para la construcción de los aprendizajes.

La elaboración del Referente de Evaluación Curricular desde un enfoque Socioconstructivista combinando la experiencia y la teoría, da sentido al origen social de la conciencia para la construcción del conocimiento y amplía la oportunidad de utilizar la evaluación reflexiva para decodificar los procesos de aprendizaje y hacer visibles aquellos aspectos que requieren ser mejorados o potenciados en beneficio de las niñas, niños y las comunidades de aprendizaje de las cuales forman parte

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Título

Propuesta de un Referente para la Evaluación curricular desde un Enfoque Socioconstructivista: dirigida a instituciones Educativas para la Primera Infancia.

1.2 Planteamiento del problema

La educación en primera infancia se ha posicionado con mayor fuerza debido a la importancia de los primeros años en el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones, en consecuencia, la atención que se pretende ofrecer hoy en día a esta población ha dejado su carácter de "cuido", para tomar un rumbo de mayor potencialización del desarrollo integral, como lo afirman Cerdas y Martorell (2006) la necesidad social de contar con espacios seguros para la atención de la niñez y la importancia de la educación para el desarrollo de sus potencialidades ha sustituido el quehacer asistencial por el pedagógico (p.3).

Este cambio se debe a que la ciencia ha demostrado cómo evoluciona la capacidad cerebral en los primeros años de vida y el gran potencial que se presenta para la adquisición de nuevos aprendizajes, como lo menciona Mora, “Las investigaciones son contundentes al señalar la relevancia de estos primeros años de la vida de los seres humanos, en los que el desarrollo cerebral es más rápido que en los años siguientes” (2017, p.5).

Estas capacidades son ahora más visibles, dando paso a una nueva conceptualización de la primera infancia y cómo atender y educar a esta población tomando en consideración las necesidades, intereses y potencialidades de las niñas y los niños en sus primeros años de vida, en relación con el ambiente y el contexto social e histórico en el cual se desarrollan.

Los esfuerzos en términos de políticas educativas para la primera infancia se han potenciado a nivel mundial, por ejemplo, la UNESCO (2010, p.13), por medio del proyecto “Atención y educación en Primera Infancia” (AEPI) destaca como principales avances en la materia, una mayor visibilidad de la primera infancia en las agendas políticas públicas, así como el reconocimiento de la niñez como una población de

derechos. De igual manera señala el desarrollo de marcos normativos y planes integrales para primera infancia, dirigido a una población mayor de tres años.

A su vez la UNESCO enfatiza como debilidades, menor atención a la población de cero a tres años en cuanto a políticas y oferta de programas y servicios, falta de calidad en algunos programas, principalmente en zonas vulnerables, y un “escaso desarrollo en investigaciones evaluativas que generen conocimientos para la toma de decisiones y monitoreo de la calidad de programas y servicios” (2010, p.14). Esta última debilidad debe ser atendida para contar con herramientas que faciliten la evaluación curricular dirigida a instituciones con esta población.

A nivel nacional se ha tratado de dar respuesta a estas demandas de atención y educación para los niños menores de cuatro años y la importancia que representa garantizar una atención de calidad para esta población, el Ministerio de Educación Pública, presenta la “Guía Pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los cuatro años” (2017) con el fin de orientar al personal docente y garantizar el derecho a una atención para el desarrollo integral de las niñas y niños, en las edades establecidas utilizando como uno de los enfoques curriculares el Socioconstructivismo.

Este documento es una guía y no un programa que se desarrolla como una “herramienta para orientar el trabajo de las instituciones del país que reciben a niños y niñas en edad Preescolar. Pero también es un material para familiares y adultos responsables de esta población (MEP, 2017, p.6).

Se reconoce la importancia de contar con el marco curricular que representa la Guía para el quehacer institucional y el esfuerzo a nivel de Gobierno en invertir en la consolidación de políticas que respondan a las necesidades actuales de la primera infancia, sin embargo, es imprescindible garantizar la calidad de la atención que ofrecen los centros educativos en concordancia con lo indicado en esta guía propuesta por el MEP.

A pesar de que la Guía fue presentada en el año 2017, actualmente no se ha registrado un referente que permita evaluar desde el campo curricular la implementación de las propuestas educativas existentes, en términos específicos la puesta en práctica de un enfoque Socioconstructivista para el trabajo con niñas y niños menores de cuatro años, que permitan tomar decisiones para el fortalecimiento y la mejora continua de la atención

y educación en primera infancia, la cual representa una etapa de gran importancia en el desarrollo del ser humano.

Ante este panorama se define como posible problema de investigación la siguiente pregunta:

¿Cuáles criterios requiere tener un Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista, dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia?

1.3 Justificación

La atención a la primera infancia actualmente es un tema fundamental a nivel mundial, entidades como la Organización Mundial de la Salud, apuntan a que la inversión en esta etapa de la vida es una inversión a futuro para la sociedad. Ante ello Irwin, L. G., Siddiqi, A., y Hertzman, C. hacen énfasis en que la inversión más poderosa que puede hacer un gobierno es en primera infancia, pues las retribuciones en el transcurso de la vida pueden ser mayores a la inversión inicial. Hay que reconocer que invertir adecuadamente en la primera infancia representa la “piedra angular del desarrollo humano” como un aspecto fundamental para el progreso de la sociedad (2007, pp.5-15).

Por otro lado, en el Informe de la OCDE (2018), se expone que ofrecer una atención de calidad es fundamental para el bienestar de la niña y el niño en su desarrollo cognitivo y emocional, anotando que garantizar la calidad del desarrollo educacional de la primera infancia es prioridad en muchos países y un objetivo de la UNESCO en la Agenda 2030, debido a los aportes para mitigar la desigualdad social y favorecer integralmente a los estudiantes (p.15).

Asimismo, el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para América Latina se muestra como “Antes” el servicio de atención en primera infancia cumplía la función de cuidado, mientras que “Ahora” los servicios se articulan con el sistema de educación inicial, deben contar con un currículo, tener objetivos de aprendizaje y vigilar el progreso en el desarrollo de los niños (2011, p.5). Además, muestra como una de sus conclusiones la necesidad de desarrollar más evaluaciones, que consideren aspectos de impacto, desarrollo en el área cognitiva y socio emocional de la niñez (2011, p.11).

La importancia de que las instituciones educativas enfocadas en una población menor de cuatro años cuenten con una fundamentación curricular coherente a las necesidades y potencialidades de la niñez, en concordancia con el contexto sociocultural, radica en el tipo de acompañamiento que se está ofreciendo a esta población en sus procesos de desarrollo y aprendizaje. Ante esto se acrecienta la necesidad de la evaluación reflexiva de las prácticas educativas debido a la demanda de instituciones públicas y privadas que atiendan niñas y niños en la primera infancia.

Esta demanda incide directamente en la apertura de más alternativas de instituciones educativas o de cuidado para solventar esta necesidad, que evidencia cómo la sociedad costarricense ha cambiado y con ello los roles familiares, hoy en día tanto hombres como mujeres forman parte de la clase trabajadora, o bien se preparan profesionalmente para llegar a serlo, así como una mayor cantidad de madres jefas de hogar deben buscar un oficio de acuerdo con sus posibilidades para salir adelante con sus hijas e hijos.

Lo anteriormente descrito se puede constatar al consultar el Sexto Informe del Estado de la Nación (2017) en el que se visualiza este incremento, por ejemplo, laboralmente los porcentajes aumentaron en hombres de un 74,7% en el 2015 a un 75,1% en el 2017 y en mujeres de un 37,8% en el año 2000 a un 47,3% en el año 2017.

En este sentido, la demanda a nivel nacional es la de potenciar un desarrollo integral en las niñas y niños, siendo la primera infancia una etapa clave para la construcción de la personalidad y la adquisición de aprendizajes y habilidades para la vida por medio de experiencias e interacciones con su entorno social y cultural.

Sin embargo, en el Séptimo Informe del Estado de la Educación Costarricense (2019), se plantea como desafío la universalización de los servicios educativos para la niñez menor de tres años, para ello el país debe avanzar en aspectos como: “ (...) el establecimiento de sistemas integrados de información, protocolos de intervención y herramientas de monitoreo y evaluación para las distintas opciones de cuidado infantil y educación inicial, tanto las existentes como las que se creen en el futuro” (p.42).

Este es un reto que se puede lograr por medio de investigaciones enfocadas a la evaluación curricular que contribuyan a guiar los procesos de educación y atención que se están ofreciendo y con ello determinar los principales aspectos por analizar, para

garantizar mejores oportunidades de aprendizaje a las niñas y niños menores de cuatro años.

La evaluación curricular permite determinar si una institución está cumpliendo con lo establecido en su propuesta educativa, mediante el análisis se genera información suficiente para tomar las decisiones necesarias en función del fortalecimiento institucional. Sobre ello Brovelli (2001), afirma que la evaluación curricular está enfocada en la mejora, para lo cual se debe sacar a la evaluación del lugar del “control” en el cual se concibe tradicionalmente, sino darle la función de insumo para iniciar con el proceso de mejoramiento de la educación (p.102).

En este sentido, participar de procesos de evaluación curricular ofrece a las instituciones y a su comunidad educativa los insumos necesarios para mejorar la atención que se está brindando a la población infantil, apegado al marco curricular que la sustenta, pues le permite visualizar los aciertos y desaciertos, que muchas veces al ser parte de la cotidianidad pasan desapercibidos o se naturalizan.

El aporte que ha dado Ministerio de Educación Pública, por medio de la elaboración de la Guía pedagógica para niños y niñas del nacimiento hasta los 4 años, es muy significativo, pues ofrece un marco referencial y curricular para todas aquellas instituciones que cuentan con esta población educativa.

En este contexto, es necesario contemplar la evaluación como parte de las fases del diseño curricular, como lo mencionan Acosta y Montezuma, “Esta fase está destinada a evaluar, en primer lugar, todas y cada una de las anteriores. Ello implica evaluar la fase de análisis, de diseño y la de implementación” (2011, p.74), a pesar de que esta fase se contempla al final del proceso, debe estar presente a lo largo de cada etapa para garantizar un buen diseño curricular, pues ofrece los insumos para realizar los ajustes necesarios.

La razón por la cual se propone un referente para la evaluación dirigido a instituciones que trabajan con una población menor de cuatro años, bajo un enfoque socioconstructivista radica en que el documento oficial a nivel nacional es la Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los cuatro años, la cual propone desde su fundamento curricular este enfoque, de la mano con el constructivismo. Asimismo, la Política Educativa “La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la

sociedad” propone como uno de los paradigmas fundantes de la educación costarricense al Constructivismo Social.

La importancia de la presente propuesta se basa en el fortalecimiento de la base curricular de instituciones que trabajan con un enfoque Socioconstructivista, pues permite revisar y valorar las prácticas institucionales apegadas a los requerimientos que debe considerar una propuesta según la teoría del diseño curricular enmarcada este enfoque, y a la luz de los lineamientos establecidos en documentos oficiales como: la Guía Pedagógica propuesta por el MEP (2017), el Séptimo Informe del Estado de la Educación Costarricense (2019), la Política Educativa (2016) y la Política para la primera infancia 2015- 2020.

En este sentido, evaluar la implementación de las propuestas educativas existentes en primera infancia, apegadas al enfoque curricular que las caracteriza, incide directamente en la calidad de atención y educación que se ofrece a la población infantil, aspecto primordial para cualquier institución educativa, máxime en edades tan significativas para lograr un desarrollo integral, en las que se deben aprovechar todas las oportunidades para su propiciación por medio de las decisiones más acertadas con respecto al proceso educativo.

Asimismo, contar con un Referente para la Evaluación Curricular a partir del enfoque Socioconstructivista, permite a las personas que integran las comunidades educativas, reorientar su labor mediante procesos de reflexión, diálogo y toma de decisiones fundamentada, en los que se analicen los espacios, situaciones y la visión de mundo que se está construyendo en las instituciones educativas en un momento social, histórico, político tan complejo como lo es la actualidad.

1.4 Objetivos

Objetivo general

Elaborar un Referente para la Evaluación Curricular desde el Enfoque Socioconstructivista, dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia.

Objetivos específicos

1. Describir las bases teóricas y prácticas del socioconstructivismo, presentes en instituciones que atienden y educan población en Primera Infancia.
2. Caracterizar el Referente para la Evaluación Curricular desde un enfoque Socioconstructivista, dirigido instituciones educativas para la Primera Infancia.
3. Proponer criterios para el Referente para la Evaluación Curricular desde el Enfoque Socioconstructivista, dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia.

1.5 Antecedentes

En el ámbito internacional se pueden encontrar estudios relacionados con la implementación y evaluación de currículos en educación inicial tales como:

- Brovelli (2001) lleva a cabo el estudio: “**Evaluación curricular**” En este se pueden destacar como consideraciones finales:

La evaluación curricular puede ser desarrollada por los docentes para la toma de decisiones, partiendo de la investigación colaborativa como parte de la labor educativa y considera a las instituciones educativas, un espacio de reflexión crítica para valorar el quehacer educativo.

Brovelli afirma que la evaluación curricular como un proceso científico, permite a los docentes conocer y comprender lo que sucede en el currículo y su desarrollo. En este sentido es posible tomarle como referencia al abordar la evaluación curricular de propuestas educativas en primera infancia, pues abarca teóricamente aspectos relacionados con la evaluación educativa y sus beneficios.

- María José Lera y Ruth Oliver, (2002) presentan la versión en español de la **Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles** en el Departamento de

Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Sevilla, la cual fue diseñada en Nueva York en el año 1998.

Lera y Oliver realizan una traducción de la escala ECERS-R, Early Childhood Environment Rating Scale- Revised Edition, generando una nueva versión que comprende siete áreas o dimensiones, las cuales son: 1. Espacio y mobiliario, 2. Cuidados personales, 3. Lenguaje y razonamiento, 4. Actividades, 5. Interacción, 6. Estructura del programa, 7. Padres y personal. La escala rediseñada consiste en un insumo de gran relevancia para tomar en cuenta a la hora de diseñar la propuesta de evaluación curricular.

- Manhey (2015) desarrolla una tesis doctoral bajo el título **“Evaluación de la Implementación Curricular en el primer ciclo de la educación parvularia en Chile”** el cual tiene como objetivo elaborar un conjunto de propuestas de mejora del currículo para centros educativos que atienden niños menores de tres años en el sector público de Chile, mediante un estudio descriptivo, mixto de diseño transversal.

Como parte de las conclusiones se expresan como elementos comunes para la implementación curricular con niños menores de tres años: Participación de la familia, interacción docente- niño- niña, planificación, espacio, organización de la jornada, rol de los niños y niñas y evaluación. Los cuales fueron organizados en dimensiones para ser analizados.

Esta propuesta de evaluación curricular marca un rumbo para sustentar el presente estudio, tomando en consideración aspectos de gran relevancia para la atención y educación en la primera infancia.

- Valdivieso, (2016) **“La calidad de los programas de atención a la primera infancia. Un modelo de evaluación”** A partir de un estudio mixto, desde un enfoque de investigación-acción, el estudio tiene como finalidad construir y aplicar un instrumento de evaluación curricular para valorar y elevar la calidad de la educación inicial en Perú.

El estudio presenta como principales conclusiones, que una escala de evaluación no puede responder a todas las realidades, también se logró determinar como a nivel nacional las influencias filosóficas y propuestas educativas son variadas, más no así los conocimientos y formación de las docentes que los aplican, pues en algunos casos existía falta de claridad y comprensión en la implementación de dichos modelos.

De acuerdo con las conclusiones anteriores es necesario considerar para la elaboración del presente referente de evaluación aspectos como, basarse en la teoría sobre los modelos evaluativos y tomar en cuenta un enfoque curricular, como lo es el caso del socio constructivismo, propuesto por el MEP en la Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento hasta los cuatro años.

Volviendo la mirada hacia el ámbito regional, en la búsqueda de investigaciones que aporten al presente estudio se destacan los siguientes:

- Myers, R. G. (2003). "Notas sobre la " Calidad" de la Atención a la **Infancia.**" El artículo se basa en un informe presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación inicial y Preescolar, en el año 2001, en La Habana Cuba. El autor hace referencia a la falta de indicadores para evaluar los programas de atención a la niñez, además afirma que "el concepto de calidad es ambiguo, relativo y dinámico."

Algunas conclusiones del artículo son: la calidad no debe basarse solo en disponibilidad y calidad de los recursos, sino en los procesos y logros adquiridos. La calidad educativa debe ampliarse para favorecer a todos los participantes, incluso a los agentes educativos. En este sentido el gozar de capacitación constante es un aporte para los docentes que pueden a través del mejoramiento profesional sentirse más capaces y seguros en su labor.

El autor evidencia la necesidad de concretar a nivel contextual la noción de calidad, de manera que refleje un proceso y que involucre a todos sus participantes, lo cual es indispensable tener claro antes de proponer un referente de evaluación curricular, pues determina los indicadores y parámetros que deben considerarse.

- El Banco Interamericano de Desarrollo (2011). Presenta el Informe "**Invertir en desarrollo infantil no es gran cosa, sólo el futuro de América Latina.**" En el cual se destacan aspectos de inversión en primera infancia relacionados con la atención en educación, familia, salud y alimentación.

Las evaluaciones en servicios de sala cuna y preescolares muestran resultados, en su mayoría positivos. En general los beneficios se muestran muy positivos principalmente en el área cognitiva, pero se evidenciaron en algunos casos efectos negativos en el área emocional, por lo que surgen como recomendación implementar más evaluaciones que consideren efectos en estos aspectos, lo cual nos ofrece un

indicador a tomar en cuenta en la elaboración de la propuesta de Evaluación Curricular dirigida a instituciones que trabajan con una población de cero a cuatro años.

A nivel nacional es posible encontrar estudios que abordan temas relacionados con la primera infancia, evaluación educativa, la necesidad de ofrecer una atención de calidad a la población menor de cuatro años como:

- Chavarría (1991), presenta como un antecedente de gran relevancia una serie de investigaciones realizadas en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica, publicados en cuatro tomos en “Avances de investigación” volumen 7 bajo los nombres: **“Guía de observación y evaluación de Centros infantiles, algunas orientaciones para padres y maestros” (N. 62), “La estructura de la educación Preescolar en Costa Rica, un estudio de registro cuantitativo” (N. 63), “Escala de estructuración del Centro Infantil, algunas orientaciones para padres y maestros” (N. 68).**

En los mismos se evidencia una investigación muy minuciosa de la realidad de la educación preescolar y las vivencias que se llevaban a cabo cotidianamente en las aulas, a partir de ellos se proponen una serie de criterios de calidad en los Centros Infantiles, con la finalidad de orientar las prácticas educativas hacia un quehacer más enfocado en las características, potencialidades y necesidades reales de la niñez, en pro de un desarrollo más consciente por parte de las personas adultas que le acompañan.

Estos folletos están dirigidos tanto a docentes, madres y padres de familia, propone los siguientes criterios: 1. La organización del espacio, 2. El programa, 3. Interacción de la maestra con los niños, 4. Ambiente general y social, 5. Colaboración y rutinas. Los cuales se desglosan en una serie de ítems que permiten un análisis profundo de las experiencias educativas y cotidianas de las niñas y los niños en la institución educativa.

Esta serie de investigaciones son un gran antecedente para el presente estudio pues se apegan en gran medida al trabajo que se pretende realizar y al tipo de producto que se pretende lograr, ahora desde una visión más curricular y específicamente bajo el enfoque socio constructivista.

- Mendoza, R. C. (2013), desarrolla el estudio **“Modelo de evaluación curricular aplicado por la gestión educativa en relación con el programa del ciclo transición en los jardines de niños y niñas independientes del circuito 05 de la Dirección Regional de Educación de Cartago”**.

Consiste en un estudio descriptivo, con el objetivo de analizar los diferentes modelos de evaluación curricular aplicada por la gestión educativa, en tres jardines independientes de la Dirección Regional de Cartago, para identificar sus prácticas de evaluación curricular y verificar en qué tipo de modelo se basan tomando como referencia el CIPP de Stufflebeam y Shinkfieldm (Bausela, 2003), el modelo de evaluación cualitativa de Flores (2003) y el modelo de evaluación de la gestión escolar de Antúnez, Carnicero y Silva (2009).

En las conclusiones y recomendaciones, se enfatiza en que la Evaluación curricular puede contribuir a la mejora de la calidad de la educación infantil “en la medida en que docentes y administrativos se mantengan evaluando lo que pasa en sus centros educativos, se hace necesario el uso de la evaluación de programas” (p.19).

- Cárdenas Leitón (2016) **“La norma jurídica referida a la atención de la niñez menor de tres años en Costa Rica, ¿un verdadero respaldo o una utopía?”** El estudio analiza el tema de la atención y la educación para el desarrollo integral de niños menores de tres años, mediante un estudio cualitativo, profundizando en las propuestas existentes en el país para la atención a este grupo poblacional y la teoría a nivel educativo y legal.

Dentro de los lineamientos que se plantean, se establece como número 13: “El Estado garantizará la evaluación como proceso sistémico e indispensable en la planificación de los programas orientadores de la educación y atención de la niñez menor de 3 años como una forma de preservar su calidad” (p. 17).

Lo cual incide puntualmente en el presente estudio pues el objetivo es elaborar un referente de evaluación curricular basado en la teoría que sustenta los modelos de evaluación, para ser aplicado en instituciones educativas que atienden niñas y niños menores de cuatro años, coincidiendo con las edades establecidas en la investigación realizada por Leitón.

- Chavarría, Orozco y Vargas, (2016) llevan a cabo un recuento de varios estudios bajo una misma línea de investigación titulado: **“La educación como vivencia, diseño y**

escenario histórico cultural. Tres aproximaciones hacia la decodificación y la transformación del currículo oculto en la educación inicial.” En el cual mediante la investigación acción se pretende decodificar, problematizar y analizar prácticas de enseñanza aprendizaje.

Se da la discusión de tres investigaciones multi método costarricenses para argumentar la relevancia de estas nociones dentro de un paradigma de diseño histórico cultural, basados en la teoría sociocultural de Vygotski.

Como conclusiones se destacan, la importancia de contextualizar las prácticas educativas en las aulas de educación inicial, la capacidad de concentración y flujo en ambientes que permiten a los niños explorar sus intereses coincidentes con sus líneas de desarrollo. Ofreciendo al presente estudio el aporte desde su enfoque, pues pone en consideración el socio constructivismo para analizar los ambientes educativos en coherencia con el contexto en el cual se implementan.

- **El Sexto Informe del Estado de la Educación (2017)** en el Capítulo 2, Educación preescolar en Costa Rica, destaca como principal reto elevar la calidad de la educación en los años iniciales.

Dicho informe se ve apoyado en investigaciones como: “La evaluación de la calidad de los ambientes de aprendizaje en aulas de Transición en centros educativos de la Gran Área Metropolitana” (Carmioli y Villalobos, 2016), “La calidad de las interacciones pedagógicas que promueven docentes graduadas en Educación Preescolar del ciclo de Transición” (Castillo, et al, 2016) y “Perfiles de calidad de los ambientes de aprendizaje en centros educativos que ofrecen educación preescolar en la GAM: un análisis de conglomerados a partir de la escala Ecers-R” (Rojas, 2016).

A partir de los resultados obtenidos, se propone la evaluación de centros educativos para la toma de decisiones durante la marcha, a partir de las necesidades e intereses del alumnado. Además, hace énfasis en la importancia de realizar más evaluaciones para determinar la calidad de la educación que se ofrece en los primeros años de vida.

Lo cual demuestra la importancia de contar con un referente como el que se pretende elaborar en el presente estudio, que además responda a las características y

necesidades reales de la educación en primera infancia durante los primeros cuatro años de vida en nuestro país.

- **El Estado de la Educación** (2019) en su séptimo informe, destaca un avance en la cobertura de Educación Preescolar en los niveles de interactivo II y Transición, más no así en la universalización de esta, pues se muestra como tarea pendiente atender el rezago en la cobertura en la población de cero a tres años y la importancia de ofrecer un servicio de calidad en estas edades, así como hacer un uso responsable del porcentaje que se ha otorgado al MEP proveniente del 8% de PIB para responder a esta necesidad.

A raíz de ello muestra además como un segundo desafío la universalización de los servicios para la población de 0 a 3 años, apelando al avance en sistemas integrados de información, protocolos de intervención y herramientas de monitoreo y evaluación para instituciones que trabajan en educación inicial.

1.6 Marco contextual

Aspectos normativos y jurídicos.

Políticas internacionales en primera infancia

Históricamente es posible evidenciar como cada vez el interés por ofrecer una atención adecuada a la niñez ha aumentado a nivel mundial, uno de los cambios más significativos que se puede constatar y que ha promovido un mayor desarrollo de la atención y educación de la Primera Infancia, fue el establecimiento del Estado Benefactor durante el siglo XX. Al respecto Ancheta (2008) señala que éste es un “hecho histórico sin precedentes que ha posibilitado el surgimiento de políticas públicas como las destinadas a la primera infancia” (p.3).

Estos esfuerzos han sido promovidos por organismos internacionales principalmente durante cumbres mundiales que fundamentados en investigaciones científicas marcan el accionar de los gobiernos por salvaguardar la integridad de sus habitantes, en el caso de la primera infancia es posible destacar algunos eventos, Valdiviezo (2015) destaca los siguientes:

Tabla 1. Eventos destacados en Derechos de las niñas y los niños.

El 10 de agosto 1924	En la catedral de San Pedro de Ginebra Eglantyne Jebb, a raíz de la situación después de la primera guerra mundial, durante un sermón, establece la Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño, en la cual aparece como primer punto: “1. El niño ha de ser puesto en condiciones de desarrollarse de una manera normal, material y espiritualmente”. Mientras que en el punto 5 establece: “5. El niño debe ser educado en el sentimiento de que tendrá que poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos” (Bofill, A., y Cots, J. 1999, p.15).
1948	Declaración de los derechos humanos, en el cual se establece el derecho a la educación sin discriminación alguna.
1959	Declaración de los derechos del niño, en la cual se presentan diez principios fundamentales contra la discriminación: el interés superior del niño, la supervivencia, desarrollo y protección, que contienen los derechos a la vida, a la salud, a la educación, al esparcimiento y al juego, a la identidad a la familia, a expresarse libremente, a un trato especial en caso de niños impedidos, a ser protegidos contra los abusos, abandono, crueldad y explotación y derecho a formarse en un espíritu de solidaridad, comprensión, amistad y justicia entre los pueblos.
1989	La Convención sobre los Derechos del Niño: tratado internacional de las Naciones Unidas de 54 artículos basados en la Declaración de Ginebra y la Declaración de los Derechos del Niño. Fue firmada por ciento cuarenta países. El derecho a la Educación en primera infancia se encuentra establecido en la Convención de los Derechos de los Niños, en la cual se vincula con el artículo 6.2, “derecho del niño pequeño al máximo desarrollo posible”, lo cual demanda la necesidad de ofrecer las condiciones y cuidados oportunos para que la niña y el niño reciban educación ya sea dentro o fuera de su hogar (2013, p.74).
2005	Comisión de las N.N.U.U. define la primera infancia hasta los ocho años, amplía el derecho a la educación desde el nacimiento y aboga por estrategias más integrales, dirigidas principalmente a las poblaciones más vulnerables.

Irwin, L. G., Siddiqi, A., y Hertzman, C. destacan en el informe final de Desarrollo de la primera infancia, como las políticas mundiales en función de primera infancia cada vez son más contundentes en afirmar que la mejor inversión que un gobierno puede hacer está en la atención y educación en los primeros años de vida.

El interés de inversión en primera infancia radica en una sociedad con mayor índice de alfabetización, conocimiento matemático, niveles más altos de salud y más bajos de desigualdad (2007, p.5).

A raíz de estas afirmaciones en las cuales se destaca la importancia de los primeros años en el desarrollo y la construcción de las bases de la persona adulta, se visibiliza una nueva noción de niño y aumenta la inversión en educación desde el nacimiento, incluyendo edades que antes no había sido contempladas en materia educativa.

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio, 2021.

Aspectos legales y normativos de la educación en primera infancia en Costa Rica

Costa Rica es un país que a través de la historia se ha reconocido por estar en una búsqueda constante del bienestar de su población, el derecho a la educación y la responsabilidad del Estado de velar por que todos sus habitantes gocen del mismo, son un ejemplo de ello.

Así lo establece Constitución Política en el Título VII, artículo 77 en el cual especifica la organización de los ciclos educativos desde la Educación Preescolar hasta la Universitaria, mientras que en el artículo 78 se establece "La educación Preescolar, general básica y diversificada son obligatorias y, en el sistema público gratuitas y costeadas por la Nación" (de Costa Rica, C. P., 2013).

Mientras que en el decreto N° 10285-E del 18 de julio de 1979, se crea el Departamento de Educación Preescolar. En los artículos 1, 2 y 3 se determina la estructura técnica y curricular de la Educación Preescolar en dos ciclos: Materno Infantil y Transición:

Tabla 2. Estructura técnica y curricular del Departamento de Educación Preescolar

Artículo 1	El nivel de Educación Preescolar está destinado a atender la primera educación de los niños a partir de su nacimiento y hasta su ingreso a la Educación General Básica
Artículo 2	El Ciclo Materno Infantil tendrá una duración de cuatro años y su finalidad será la atención de los niños desde su nacimiento y hasta su incorporación al Ciclo de Transición.
Artículo 3	El ciclo de Transición es el precedente a la Educación General Básica y tiene como finalidades fundamentales, la atención del proceso de socialización del niño, así como el desarrollo de sus destrezas, la transmisión de conocimientos básicos, que le permitan al niño un mejor desarrollo emocional y psicológico.” (Ministerio de Educación Pública, 2004, págs. 4,5).

Fuente: Elaboración propia a partir del título VII de la Constitución Política de Costa Rica.

A raíz de la visibilización de los primeros seis años de vida como una etapa de gran relevancia para el desarrollo de las personas, se realiza una modificación que amplía la mirada de la educación más allá de ser una preparación para la etapa escolar, por lo que actualmente lleva el nombre de Departamento de Educación de la Primera Infancia, esta modificación se da mediante el Decreto Ejecutivo N ° 38170-MEP, en el mismo se establecen algunas funciones de dicho Departamento que se vinculan en gran medida con el presente Referente para la Evaluación, como se menciona en el punto “f” del Artículo 78: “Desarrollar y promover la investigación, evaluación y sistematización sobre los diferentes aspectos relacionados con la Educación de la Primera Infancia, para orientar la toma de decisiones de conformidad con lo establecido por el CSE” (La Gaceta, 2018, p.14).

De acuerdo con el Sistema Costarricense de Información Jurídica (2017) , la Ley Fundamental de Educación surge en el año 1957, tiene como propósito regular el Sistema Educativo costarricense, estableciendo una estructura articulada entre cada uno de los ciclos desde la etapa inicial, hasta la universitaria, asimismo, ha ido sufriendo actualizaciones de forma constante para responder a las demandas y políticas nacionales, la última presentada a la fecha en el 2017. En esta se establecen los fines de la Educación Costarricense en los Capítulos I y II, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3. Capítulos I y II de la Ley Fundamental de Educación

Capítulo I	Artículo 2°.- Son fines de la educación costarricense: a) La formación de ciudadanos amantes de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana; b) Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana; c) Formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad; d) Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humana; y e) Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales
Capítulo II De la Educación Preescolar	Artículo 12.- La educación preescolar tiene por finalidades: DEPARTAMENTO DE SERVICIOS PARLAMENTARIOS UNIDAD DE ACTUALIZACIÓN NORMATIVA 3 a) Proteger la salud del niño y estimular su crecimiento físico armónico; b) Fomentar la formación de buenos hábitos; c) Estimular y guiar las experiencias infantiles; d) Cultivar el sentimiento estético; e) Desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación; f) Facilitar la expresión del mundo interior infantil; y g) Estimular el desarrollo de la capacidad de observación.

Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Costarricense de Información Jurídica, 2021.

El Gobierno de la República en coordinación con el Patronato Nacional de la Infancia, El Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia y la UNICEF presentan en el 2015 el documento Política para la Primera Infancia, 2015-2020, con el objetivo de "Promover el desarrollo integral de la primera infancia en garantía del cumplimiento de sus derechos" (p.52).

El documento presenta un diagnóstico de la situación de la primera infancia en Costa Rica en las áreas de salud, educación y psicosocial. A partir de ello se establecen y apoyan las políticas necesarias para garantizar el bienestar de la niñez, desde la preconcepción hasta los ocho años en las tres áreas.

En lo que respecta al área educativa para niñas y niños del nacimiento a tres años menciona "Garantía y fortalecimiento de la educación familiar integral" (p. 62); mientras que en la población de tres a seis años se establece como lineamiento político: "Garantía

de acceso y cobertura de procesos educativos formales y no formales de calidad y adaptados a las necesidades del desarrollo" (p. 66).

Políticas educativas del Ministerio de Educación Pública para la primera infancia

A nivel Nacional el Ministerio de Educación Pública ha generado cambios significativos en materia de educación en primera infancia, la UNICEF ha apoyado la elaboración de políticas públicas que garanticen y den sostén a un marco normativo de derechos que promueva el cuidado y desarrollo integral durante la primera infancia (UNICEF, 2018, p.4).

Mediante el acompañamiento al MEP se promovieron cambios para impulsar la universalización de la Educación Preescolar como la creación de un Marco Curricular para la Educación del nacimiento a los seis años y la disminución de la edad para ingresar a Preescolar, en el nivel de Materno Infantil, de cuatro años y tres meses a cuatro años. Este cambio se legaliza mediante el decreto 40529 con el fin de ampliar la cobertura educativa a nivel nacional (UNICEF, 2018, p.4).

En respuesta a esta necesidad, la demanda educativa para los niños menores de cuatro años y a la importancia que representa garantizar una atención de calidad para esta población, el MEP presenta en el 2017, la “Guía Pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento a cuatro años”, con el fin de orientar al personal que les atiende para garantizar el derecho a una atención de calidad para el desarrollo integral de las niñas y niños, en las edades establecidas.

En el documento se establece el marco político y jurídico a nivel nacional mediante la Política Educativa y Política Curricular

Política Educativa “La persona: Centro del proceso Educativo y sujeto transformador de la sociedad”

De acuerdo con el documento oficial (MEP, 2016, pp.8-12) la Política Educativa se enriquece de cuatro paradigmas:

El Paradigma de la Complejidad: establece que la niña y el niño son seres conscientes de sí mismos y de su entorno, capaces de integrar información del mundo natural y social. Portadores de características como la autonomía, individualidad,

inventiva, creatividad y capacidad de tomar decisiones y establecer relaciones con el ambiente.

El Humanismo: desde el cual se orienta el crecimiento personal de la niña y el niño como un ser integral con dignidad y valor, permeable de valores e ideales costarricenses. Se afirma que cada persona es única, diferente, con necesidades personales y con el potencial de realizar actividades y resolver situaciones de forma creativa.

Constructivismo Social: La niña y el niño como constructores de sus aprendizajes partiendo de sus conocimientos previos, de sus estructuras mentales y la interacción con el contexto social y cultural, a través de comunidades de aprendizaje que favorecen sus experiencias.

Racionalismo: Parte de que cada estudiante cultive su intelecto y cree conocimientos a partir de sus experiencias en el proceso educativo, sustentado “en la razón y en las verdades objetivas como principios para el desarrollo del conocimiento válido”.

Tabla 4. Ejes y principios que permean la Política Educativa

Educación centrada en la persona estudiante.	Supone que todas las acciones del sistema educativo se orientan a potenciar el desarrollo integral.
Educación basada en los derechos humanos y los deberes ciudadanos	Conlleva asumir compromisos para hacer efectivos esos mismos derechos y deberes, mediante la participación de la ciudadanía activa.
Educación para el desarrollo sostenible	Asumir la responsabilidad de sus acciones individuales y su incidencia en la colectividad actual y futura, y contribuir al desarrollo de sociedades con integridad ambiental, viabilidad económica y justicia social para las presentes y futuras generaciones.
Ciudadanía planetaria con identidad social	Significa fortalecer la toma de conciencia de la conexión e interacción inmediata que existe entre personas y ambientes en todo el mundo y la incidencia

	de las acciones locales en el ámbito global y viceversa. Además, implica retomar nuestra memoria histórica
Ciudadanía digital con equidad social	Se refiere al desarrollo de un conjunto de prácticas, orientadas a la disminución de la brecha social y digital mediante el uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales.
La evaluación transformadora para la toma de decisiones:	Los sistemas de evaluación, tanto en el ámbito curricular, como en la implementación de la presente política, se orientarán hacia la revisión continua con el fin de identificar los aspectos por mejorar, reconocer y hacer frente de manera positiva a la complejidad de los retos de la contemporaneidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Política Educativa (MEP, 2016, pp.8-12)

Política Curricular “Educar para una nueva ciudadanía”

Se basa en los derechos humanos, considerando además la responsabilidad de que las personas puedan asumir los deberes ciudadanos.

Tabla 5. Pilares que sustentan la Política Curricular

Educación para el desarrollo sostenible	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta la relación del ser humano en su entorno y el ambiente, haciendo referencia a que los recursos naturales son agotables si se les da un uso irracional. • Promover el respeto por sí mismos y todas las formas de vida. (Pedagogía del amor y la ternura: cuidado del otro y el trato cordial)
Ciudadanía planetaria con identidad nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar globalmente y actuar localmente • Establecer vínculos desde la solidaridad y la identidad colectiva, para la construcción de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo y sostenible. • Reflexionar: mis acciones inciden en los demás
Ciudadanía digital con	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovechamiento de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación

equidad social • TIC: facilitan el acercamiento del niño al mundo y a nuevos aprendizajes. Deben considerarse medios y no fines.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Política Curricular (MEP, 2015, pp. 14-18).

Capítulo II: Marco Conceptual.

“La evaluación del currículo para la primera infancia desde un enfoque Socioconstructivista se encuentra marcada con un énfasis en la dimensión histórica, social y cultural”

2.1 La Primera Infancia

Conceptualización e importancia

La noción de primera infancia puede variar dependiendo de la región o el autor a quien se le atribuye su definición, por ejemplo, un cambio notable es el rango de edad que se estipula, que puede variar, del nacimiento, o a partir de la gestación, a los seis u ocho años. Esta diferencia se puede notar al consultar documentos como el Comité de los Derechos del Niño, en el cual se especifica que la primera infancia comprende a “todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar” por lo que “propone como definición de trabajo adecuada de la primera infancia, el período comprendido hasta los ocho años de edad” (2003, p.3).

Mientras que la UNESCO considera que se refiere a “una etapa que abarca desde la gestación hasta los seis años, dado que en la mayoría de los países la educación primaria comienza a esta edad” (UNESCO, WCECCE 2010, p.26).

Los primeros años de vida del ser humano son una etapa fundamental para potenciar su desarrollo integral, esto porque las condiciones biológicas del infante le permiten asimilar la información que recibe a través de sus sentidos.

La capacidad cerebral para adquirir habilidades y aprendizajes con mayor facilidad, se debe a características específicas como la plasticidad cerebral, la cual es definida por Papalia y Duskin como el “Rango de modificabilidad del desempeño” o la “capacidad de encéfalo de modificarse o “moldearse” a través de la experiencia” (2012, p.17 - p.125), lo cual quiere decir que durante los primeros años de vida la capacidad cerebral para modificarse y enriquecerse es más amplia debido a la plasticidad.

Siendo así, la importancia de los primeros años de vida radica en lo significativos que pueden ser los aprendizajes para el desarrollo de personas con más cualidades y potencialidades, no solo hablando en términos de futuros ciudadanos, sino siendo parte

de la sociedad desde la infancia, contribuyendo a la formación de niñas y niños más participativos, seguros, capaces y felices, como resultado de un acompañamiento responsable y respetuoso hacia la niñez.

En todo caso, lo realmente importante en este sentido es que a nivel mundial se realizan esfuerzos por ofrecer a esta población, anteriormente poco reconocida, nuevas oportunidades, amparadas en políticas internacionales para salvaguardar el bienestar, la atención y educación que reciben.

Parte de este cambio se puede evidenciar en la noción actual de niña y niño, en el que no solo se refiere a un individuo menor de cierta edad, sino que actualmente se concibe como un sujeto de derechos, que forma parte de un contexto social, histórico y cultural, así lo reconocen Ruiz, Castillo, Ramírez y Urdaneta “Los niños y las niñas han sido reconocidos como sujetos de derecho, es decir, capaces de ejercerlos y, por tanto, los adultos tenemos la responsabilidad de generar las condiciones para que esto ocurra” (2015, p. 174), en este sentido, la responsabilidad de velar por que los derechos de las niñas y los niños sean cumplidos es de todas las personas adultas que componen su entorno social.

Atención y educación en Primera Infancia

Así como la concepción de la primera infancia ha evolucionado, también lo ha hecho la atención y educación que se ofrece a este grupo poblacional, pues actualmente se reconoce la importancia de invertir en mejorar las condiciones de desarrollo. En este sentido se puede observar como la cobertura se ha ido extendiendo a grupos poblacionales de menor edad, como se ha mencionado con anterioridad, este fenómeno se ha dado debido a las evidencias sobre la importancia de los primeros años de vida en la formación del ser humano como persona parte de una sociedad.

Peralta (2009, pp.8,9), hace referencia a la historia de la educación infantil y como empieza a extenderse por América Latina a finales del siglo XIX, creándose las primeras instituciones que dependiendo de la región recibieron nombres como: “Jardines Infantiles”, “kindergarten” o “escuelas para párvulos”. Fundamentados pedagógicamente en planteamientos europeos; con ello inicia la formación de maestras para atender el nivel inicial, principalmente en países como Argentina en el año 1886.

Actualmente la importancia de que las niñas y niños reciban una adecuada atención y educación desde sus primeros años es un tema que trasciende fronteras y para

ello existen diversos marcos políticos y normativos que lo garantizan. Como se menciona en el informe regional para América Latina y el Caribe, en el que se hace énfasis a “la importancia del componente educativo durante la primera infancia, considerando que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, y reconociendo el efecto preventivo y compensador de las dificultades de aprendizaje y desarrollo y de las desigualdades educativas y sociales” (UNESCO y WCECCE, 2010, p.27).

Todos los esfuerzos que se han dado en materia de atención y educación en la primera infancia son respaldados mundialmente por Organizaciones no gubernamentales como la UNESCO, OCDE, CDH, UNICEF, las cuales han contribuido en la creación de la AEPI (Atención y Educación en Primera Infancia) esta “consiste en proporcionar servicios de atención, educación, salud, nutrición y protección a los niños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad” (UNESCO y WCECCE, 2010, p.3).

La AEPI se rige por medio de campañas e informes que apuntan a nuevas políticas educativas, una de ellas es la Campaña Mundial por la Educación “Derechos desde el principio” propuesta en el año 2012, impulsada por la UNESCO desde el enfoque de la Educación Para Todos, aludiendo a una educación inclusiva independientemente de las circunstancias individuales e iniciando desde el inicio del periodo vital (Ancheta, 2013, p.72).

Esta necesidad de involucrar los primeros años de vida en los procesos educativos se basa en la importancia de que las niñas y niños puedan tener acceso a ambientes que potencien un desarrollo integral y con ello mayores posibilidades de adquirir nuevos aprendizajes y habilidades que contribuyan a su formación; pues como se afirma en el informe regional para América Latina y el Caribe “El cuidado físico y afectivo temprano repercute en forma decisiva y duradera en la evolución del niño y en el desarrollo de su capacidad de aprender y de regular sus emociones” (UNESCO, WCECCE, 2010, p.27).

En este sentido la visualización de la primera infancia y la importancia de ofrecer alternativas de atención y educación se encuentra vinculada a la noción actual de niña y niño como seres sociales, desde la perspectiva de derechos humanos, como lo expresa Ancheta, la educación y atención en primera infancia ofrece “preparación para su vida futura y para construir mejores condiciones económicas, sino además para promover la paz dentro de la comunidad y las naciones, para promover la equidad, estimular la movilidad intergeneracional y superar la pobreza” (2013, p.84).

Los retos de la educación en primera infancia.

La Educación Inicial debe dar respuesta a necesidades actuales de la niñez y la sociedad, a partir de propuestas curriculares que consideren aspectos medulares para la formación de personas más felices, conscientes y respetuosas de su entorno. Como lo señala Valdiviezo (2013) la Educación se nutre e influye de los acontecimientos sociales e históricos de la humanidad, el desafío consiste en valorar los cambios de paradigma que se ha venido presentando desde hace algunos años, desde una visión más sistémica y compleja para visualizar el desarrollo de la Educación Inicial en este escenario (p.61).

Tomando en cuenta la situación global es posible considerar algunos retos a los que la educación en primera infancia debe hacer frente mediante la implementación de enfoques que consideren el contexto histórico cultural y una visión más respetuosa de la niñez, como lo es caso de Enfoque Socioconstructivista, en el cual el énfasis se da en el ambiente social y cultural, los saberes se construyen a lo largo de la historia y se transmiten mediante la cultura como fruto de una construcción social (2013, p.61).

a) Mayor cobertura con mejores oportunidades de desarrollo.

Los esfuerzos a nivel mundial se enfocan en la necesidad de ofrecer más alternativas de atención y educación para la primera infancia, el apoyo de los gobiernos mediante políticas que favorecen la igualdad de oportunidades ha permitido aumentar la cobertura mediante programas dirigidos a niñas y niños menores de cuatro años.

Sin embargo, al ofrecer más posibilidades de atención en primera infancia, no solo se debe considerar el factor de cantidad, pues tal como lo menciona Ancheta, las políticas o medidas para garantizar el principio de igualdad de oportunidades han de ser revisadas no sólo desde estas barreras, sino también desde la oferta educativa que se ofrece y el alcance de los resultados (2013, pp.80,81), siendo esto un aspecto fundamental al salvaguardar la salud física, mental y emocional de las niñas y niños, así como las oportunidades de aprendizaje que se puedan desarrollar.

Al hablar de calidad, en este caso específico, es indispensable preguntarse cuáles aspectos deben verse reflejados en la práctica educativa en coherencia con el socioconstructivismo, Rodríguez (2010) expresa como este enfoque nos invita a mirar más allá de lo evidente, a situar las acciones humanas en su contexto histórico, y a examinar las condiciones que llevan a la producción de conocimientos (p.8) el poder situar a las personas y al proceso educativo mismo, dentro de un contexto histórico,

cultural, permite considerar toda esta información para mediar el aprendizaje y ofrece una visión de niña y niño como un ser que no solo recibe, sino que también aporta al currículo desde su ser y su hacer.

Rodríguez (2010, pp. 9-10) Menciona también algunas consideraciones haciendo referencia a Freire (1972), expresa cómo la problematización “implica indagar un tema controvirtiéndolo” este en congruencia con el enfoque socio constructivista “resiste la naturalización de los hechos humanos e insiste en la identificación de sus raíces históricas y socioculturales”, es decir la problematización de los ambientes y las prácticas educativas permite clarificar la noción de calidad mediante su análisis, evitando que se naturalicen acciones determinadas por la cultura y que puedan afectar la educación.

Desde un paradigma de complejidad se debe pensar en el tipo de atención y educación que se desea lograr, en donde la reflexión y la autorreflexión conducen a la búsqueda de la excelencia continua, desde el cual se promueve la formación integral de la niñez, tomando en cuenta la totalidad de su ser en coherencia con el ambiente en el cual se desenvuelve a partir de parámetros socioculturales que fomenten el trabajo colaborativo, el sentido de logro y la autogestión dentro de las comunidades educativas.

A su vez Rodríguez (2010, pp.17, 18), propone como herramientas necesarias para la resignificación de la calidad educativa, el pensamiento reflexivo y la pedagogía crítica, e indica que “En la formación docente, la pedagogía crítica puede ser un potente instrumento para promover la reflexión sobre la propia práctica”. Esta reflexión no solo debe ser parte de la formación docente, sino también debe consolidarse como un hábito del docente, que con naturalidad pueda potenciar las habilidades y aprendizajes necesarios en sus estudiantes.

Además, Rodríguez hace referencia a Vygotski (1934/1993, p.213) en su análisis de los conceptos científicos en donde señala: “percibir las cosas de otro modo significa al mismo tiempo adquirir nuevas posibilidades de actuación respecto a ellas” Esto significa que por medio de la problematización y el análisis es posible identificar las situaciones que deben ser valoradas y actuar en beneficio de la comunidad educativa.

b) Responder al contexto social actual:

El ser humano forma parte de una historia con la cual va evolucionando, en esta dinámica aporta y se nutre del contexto construyendo una relación dialógica, Rodríguez

rescata como tesis central de la perspectiva histórica cultural como las actividades que realizamos, los conocimientos y el componente afectivo que les acompaña “tienen un origen y organización que están condicionadas por una interacción compleja entre nuestra biología y nuestra historia cultural, las cuales se determinan recíprocamente” (2011, p.30).

El currículo tiene un componente social, cultural y contextual al cual debe responder por medio de los enfoques, programas y metodologías que se empleen dentro de las instituciones educativas, según Osorio (2017), la naturaleza misma del currículo requiere de un constante diálogo con el contexto histórico, cultural y social para marcar el rumbo de los cambios que se realicen. Partiendo de la idea de que el ser humano se ha construido y reconstruido en su evolución histórica, este proceso dialógico debe considerar de forma crítica el aporte de la cultura al proceso educativo.

Es importante que el niño tenga una noción de pertenencia hacia un grupo social, sea este partiendo de lo específico a lo general (familia, comunidad, país, etc.), considerando sus posibilidades, esta identidad se puede desarrollar mediante la vivencia las costumbres, tradiciones que le caracterizan, de manera que desde sus primeros años sea consciente del mundo en el que vive. Esta conciencia le permitirá reafirmar su identidad y desarrollar valores de respeto, tolerancia y cuidado ambiental.

En este sentido el desafío curricular de la educación consiste en el diseño de experiencias de aprendizaje que integren tanto a nivel cognitivo como ético y emocional, para lo cual se debe considerar contexto cultural e institucional en el cual se desarrollen las mismas (Massimo, Operti y Tedesco, 2015, p.6).

Actualmente las sociedades tienen un mayor acercamiento, ya sea mediante la tecnología o en la cotidianidad los niños se encuentran en mayor contacto con otras culturas, poniendo en evidencia el fenómeno de la diversidad étnica, social y cultural, por lo que se vuelve fundamental la práctica de valores como el respeto, tolerancia y equidad, para favorecer la convivencia, cerrando brechas, ofreciendo oportunidades, equidad de género, democracia, derechos, y evitando las “consecuencias del fanatismo ideológico y de los fundamentalismos religiosos que, lamentablemente, seguimos observando” (Gaínza, 2011, p.53 y Operti, 2017, p.8).

c) Crianza y aporte institucional:

Es posible encontrar variedad de patrones que pueden constituir una familia, estas concepciones y lo que conllevan en aspectos como: economía, roles de los miembros e inclusión a los sectores de la educación diversificada, la producción y el desempeño profesional en la sociedad, ha generado que los padres y madres busquen opciones de atención para sus hijas e hijos desde edades tempranas.

También son parte de nuestra sociedad la gran cantidad de problemáticas familiares como las señaladas por Gaínza (2011, p.54), relacionadas con disfunción y desestructuración: discriminación, separaciones y uniones temporales, abuso sexual, violencia, abandono, maternidad temprana y adicciones. Situaciones a las cuales las niñas y niños deben enfrentarse en algunas ocasiones desde su gestación o sus primeros años, en una etapa de su vida que requieren de un acompañamiento más consciente de su familia.

Las instituciones educativas enfocadas en la primera infancia deben responder a este panorama, pues a las aulas llegan niños de diversos contextos familiares y sociales los cuales cuentan con necesidades individuales que no pueden ser atendidos en bloque. Los aprendizajes y las experiencias que se posibiliten deben visualizarse más en la formación y acompañamiento de seres humanos con necesidades reales.

El sistema educativo no debe suplir la necesidad de hogar de un niño, esta es responsabilidad de sus padres. Pero sí puede ofrecer espacios acogedores, ambientes enriquecidos para potenciar habilidades y aprendizajes, materiales significativos y una convivencia afectuosa son grandes aportes a la niñez, el potenciar el desarrollo integral del niño es una responsabilidad compartida con la familia.

Para ello se precisan de modelos y prácticas educativas que conciban al niño en su totalidad como lo mencionan Domínguez, González, Medina, M. y Medina (2015, p.230), se debe asumir un compromiso con una población vulnerable, en construcción de las bases para su equilibrio emocional, la aceptación y experiencias que vivencie con su entorno social y cultural son fundamentales para su formación plena y feliz.

d) Problemática ambiental vs sostenibilidad:

A partir de un desarrollo sostenible se busca satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer el futuro de las nuevas generaciones. En este sentido los esfuerzos por

parte de la Organización de las Naciones Unidas en la declaración de Johannesburgo (2002) en hacer un llamado internacional para orientar la educación desde un modelo sociocultural en respuesta a las necesidades ambientales.

La problemática a nivel mundial es evidente, el cambio climático ha generado consecuencias atmosféricas. Esta situación expone la urgencia de una formación para el desarrollo sostenible, que genere en las personas desde la educación inicial, hasta la diversificada y en especial la formación docente, la necesidad de abarcar temas de sostenibilidad que generen la conciencia de actuar con responsabilidad, con el fin de volver a tener un planeta habitable y generar un cambio para las nuevas generaciones (Gaínza, 2011, p.58 y Operti, 2017, p.20).

Con respecto a la importancia de potencial el desarrollo de habilidades y valores ambientales en la educación García y Murga (2015, p.126), mencionan que las iniciativas de incluir la sostenibilidad en la educación a partir de los primeros años, debe ser apoyada desde la formación de los docentes, con el fin de proyectarlos de una manera más positiva y mejorar las capacidades de los sistemas educativos para contribuir al desarrollo sostenible.

A nivel nacional el MEP propone la Política Curricular “Educar para una nueva ciudadanía”, argumentando como la educación para el desarrollo sostenible un deseo explícito para crear una nueva relación con su realidad circundante, el mismo ser humano, hasta otras formas de vida y el ambiente en general. Fomentando valores ambientales que permitan la construcción de relaciones legítimas de convivencia humana y ambiental y reconociendo que vivimos en un planeta único y con recursos agotables (2017, pp.12, 13).

La educación inicial debe considerar como tema fundamental la sostenibilidad, pues como se ha mencionado anteriormente los primeros años son determinantes en la formación del ser humano la adquisición de valores ambientales mediante las prácticas cotidianas, esto puede permitir al niño crecer con mayor responsabilidad ecológica desde la consciencia de su entorno social y natural.

e) Tecnología como medio para potenciar experiencias de aprendizaje.

A nivel social, las redes y los medios de comunicación masiva representan la inclusión de la tecnología en los hogares, no es posible privar ni aislar a los niños de un mundo en el que ya se encuentran inmersos, la tecnología se encuentra en la mayor parte

de las viviendas, el rumbo a seguir debe ser el de darle a estas herramientas una intencionalidad pedagógica.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden significar un gran instrumento para los docentes y estudiantes, siempre y cuando se les dé el uso adecuado, como lo mencionan Amadio, Operti y Tedesco, (2015, p.18), la inclusión digital debe ser necesariamente acompañada de la inclusión pedagógica, apoyando procesos de aprendizaje, ilustrando y ofreciendo nuevas técnicas para presentar o exponer información, a nivel institucional ofrecen la posibilidad de organizar aspectos administrativos y mejoras en la comunicación con las familias, entre otros aportes.

Lo importante de aprovechar estas herramientas es poder avanzar con ellas y no solo utilizarlas para continuar reproduciendo una metodología tradicional disfrazada de tecnología. Con base a este reto y como bien lo expresa Operti (2017, p.24), el desafío no va solo en función de emplear las TIC pedagógicamente hablando, sino en darse cuenta del aporte que de manera transversal puede ofrecer en los diferentes niveles educativos considerando de manera respetuosa las etapas del desarrollo de las niñas y niños.

Como bien se menciona en la política educativa “Educar para una nueva ciudadanía” contemplado en el pilar Ciudadanía digital con equidad social, “las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) facilitan el acercamiento del niño y la niña al mundo y a nuevos aprendizajes por lo que se les debe considerar medios y no fines en sí mismos” (2017, p.14), lo cual indica que debe existir coherencia entre la planificación y el uso de la tecnología en el aula, por lo que la mediación y el acompañamiento responsable por parte los docentes, juega un papel fundamental, para un uso pedagógico y provechoso del recurso tecnológico.

f) Formación docente:

En el caso de la educación inicial la formación representa una gran responsabilidad social, ética y profesional, pues se debe preparar al estudiante para asumir un compromiso con la niñez, hacer uso de sus conocimientos, habilidades y actitudes para posibilitar experiencias de aprendizaje, para ello es necesario mostrarle todos los escenarios, enfoques y metodologías posibles con los que se puede trabajar con las niñas y niños, permitiéndoles discriminar y reflexionar acerca de cuáles son los más pertinentes para la población con la cual se van a desempeñar profesionalmente.

Esta formación debe trascender las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, y ofrecerles a las y los profesionales, herramientas que le permitan ver la educación más allá de la transmisión de conocimientos o contenidos curriculares. Cultivar la reflexión para llegar a ser consciente y crítico sobre sus prácticas educativas y su aporte hacia seres humanos: solidarios, con autogestión, éticamente responsables, y democráticos, que forman parte de un contexto social, político, histórico y cultural.

Con base a lo anterior Rodríguez invita examinar estos modelos y reflexionar acerca de las transformaciones que se requieren para responder al contexto histórico cultural de la coyuntura actual, partiendo de paradigmas que reconozcan la complejidad y asuman el sentido de lo histórico, lo social y lo cultural en búsqueda de una formación con consciencia social y responsable de los procesos de transformación sociocultural (2011, p.121).

El papel del docente dependerá en gran medida de la formación y la actitud ante el reto de responder a un currículo cambiante y contextualizado a las necesidades reales de la sociedad y de las niñas y los niños. Desde un enfoque Socioconstructivista el docente debe ser competente para comprender la interrelación entre los sistemas naturales, sociales y económicos. Favorecer espacios de colaboración y participación de los estudiantes, ser consciente de las diferentes cosmovisiones y practicar el respeto y la tolerancia (García y Murga, 2015, p.127).

Domínguez et al. (2015, p.241), destacan como resultado más relevante de su estudio la necesidad de mejorar las competencias comunicativas y emocionales de los docentes, el respeto a la diversidad, el creer en las potencialidades de cada persona. Mientras que García y Murga (2015, p.139), especifican que las carencias en la formación de los docentes impiden que posteriormente puedan abordar con eficacia temas como la sostenibilidad, por lo cual se asumen como retos de la educación y más puntualmente de la formación docente.

2.2 Marco Curricular

El currículo, definición e implicaciones en Primera Infancia

La noción de currículo ha sido definida y redefinida en múltiples ocasiones, existen gran variedad de conceptos dependiendo del tiempo y el autor que lo establece.

Para esta investigación se tomará en cuenta la definición de Fernández (2005) la cual expresa que:

El currículo es un conjunto de contenidos culturales organizados en un plan que integra las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han de desarrollarse por los diferentes agentes educativos, sujeto a revisión-reflexión según su desarrollo práctico y contexto particular con la finalidad del desarrollo personal y social (p.20).

Con base a esta noción es posible observar como el currículo no es una definición que se delimita a aspectos de conocimiento teórico, si no que convergen en él una serie de elementos sociales y culturales que le permean para responder a un contexto, en concordancia a esta concepción de currículo es posible encontrar varias definiciones que reafirman esta visión socializadora de la educación (Sacristán, 1998, p.14 y Díaz, 2005, pp.38,39).

Como bien lo señala la OIE- UNESCO “El currículo es pues una construcción educativa, política y social, de ida y vuelta entre instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo” (2017, p.11). En este sentido se puede hablar de una serie de factores que interactúan dentro del proceso educativo o fuentes del currículo, como lo son, el ser humano, el cual cumple un doble rol de fuente y destino, la sociedad como fuente de información y el conocimiento como fuente de contenidos de enseñanza.

En cuanto al currículo en la Educación inicial Bejarano y Sacristán (2010) señalan una serie de dimensiones como lo son el bagaje histórico de la educación preescolar, el contexto político y administrativo que regulan las políticas educativas, el contexto inmediato que involucra a todos los actores de la comunidad educativa y el contexto personal y social, los cuales convergen para moldear la educación desde los intereses colectivos e individuales; todas estas dimensiones han contribuido de alguna manera para que actualmente la atención y educación en primera infancia sea reconocida como un derecho de todas las niñas y niños (p.399).

De acuerdo con la historia la educación preescolar surgió por la necesidad de contar con lugares apropiados para el cuidado de las niñas y niños al darse la incorporación de la mujer a la clase trabajadora, entre 1815 y 1860, en este tiempo principalmente con la función de cuidado, poco a poco se van incorporando a los servicios de seguridad y

limpieza el entrenamiento y la enseñanza de buenas costumbres sociales, y posteriormente empezaron a surgir los programas educativos para esta población (Sacristán y Bejarano, 2010, p.400).

La conformación del currículo de Educación Inicial ha significado un recorrido histórico cultural y político durante el cual ha ido cambiando de acuerdo con los aportes que ha recibido a lo largo del tiempo, según Sacristán y Bejarano (2010, pp.413, 414) es posible identificar dos grandes determinaciones:

- Suplir el cuidado familiar de la niña y el niño, por lo que debe responder a las necesidades la infancia, en cuanto al cuidado físico, seguridad, creación de hábitos de vida saludable como: alimentarios, de aseo y descanso, los cuales pueden considerarse como un pacto implícito entre institución y familia.
- Ofrecer un ambiente cálido, favorable para el desarrollo de los infantes, que además proyecten el currículo y la atención emocional de la población, el contar con un ambiente agradable puede disminuir al rechazo por parte de la población infantil, este debe ser complementado con un trato amable, respetuoso y afectivo que contribuya a la formación de personas adultas más seguras y sanas emocionalmente.

Al determinar las dimensiones del currículo y la importancia que desempeñan tanto la construcción de una propuesta, como su puesta en práctica, se afirma que el propósito del presente estudio es identificar cómo propiciar el enfoque Socioconstructivista en instituciones educativas con una población menor de 4 años considerando el aporte de la cultura y la dimensión social del aprendizaje y con base a esta caracterización elaborar un referente de evaluación curricular que funcione como guía para la vivencia de este enfoque educación de la primera infancia.

Enfoque curricular Socio constructivista

El enfoque curricular se refiere al énfasis teórico práctico que fundamenta los procesos de enseñanza y aprendizaje en un determinado espacio educativo, su elección determina en gran medida la dinámica entre los diferentes actores educativos.

El enfoque Socioconstructivista surge a partir del enfoque Constructivista, bajo la apelación de que el ser humano es social por naturaleza, afirmando que el niño es capaz de construir sus conocimientos, pero debe tomar en cuenta, sus estructuras mentales,

habilidades propias, los aprendizajes previos, el ambiente que le rodea, las personas con quienes convive y a partir de ello apropiarse del entorno para su desarrollo.

Autores como Vygotsky, Bruner y Rogof destacaron la importancia del ambiente, la cultura y la sociedad en la educación, el aprender a aprender y el aprender haciendo y la importancia del desarrollo socio afectivo para el logro de habilidades intelectuales; el uso del lenguaje como elemento social, la lectura de signos y comprender su significado, son parte de una representación compartida, la participación en actividades públicas y sociales significativas para la adquisición de nuevos conocimientos y la socialización del niño con sus iguales y personas adultas le permite un mejor desarrollo cognitivo, siendo el lenguaje “el sistema simbólico más importante para el aprendizaje” (Gaínza, 2011, p.61).

El Socioconstructivismo está basado en una serie de principios Vygotskianos, por ejemplo: el origen social de la conciencia, la mediación como el apoyo que el adulto puede ofrecer al niño para que construya sus aprendizajes desde su autogestión y la zona de desarrollo próximo, la cual define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, para las cuales la niña o el niño requieren de la colaboración del adulto o un compañero con mayor habilidad para resolver (Carrera y Mazzarella, 2001, p.43; Nieves y Rodríguez, 2016, pp.339-340 y Guitart, 2008, pp. 12-13).

Estos principios son fundamentales al poner en práctica un enfoque Socioconstructivista, por lo tanto, son aspectos que deben estar presentes en las propuestas educativas para el trabajo con niñas y niños menores de cuatro años a nivel nacional, en coherencia al enfoque que propone el Ministerio de Educación Pública en la Guía Pedagógica para el trabajo con niños y niñas del nacimiento a los 4 años (MEP, 2017).

A partir de un enfoque Socioconstructivista el currículo es un reproductor y transmisor de cultura en el ámbito escolar, el docente actúa de forma reflexiva y proactiva desde una visión sociocrítica que le permite analizar qué aspectos desea transmitir o transformar, estos cambios e innovaciones deben responder a una necesidad o característica social, más allá de incorporarse en actividades que generan nuevos

conocimientos, es la práctica social y la interacción con diversas personas lo que le va formando (Osorio, 2017, p.147 y Padawer, 2010, párr. 1).

En lo que se refiere al aprendizaje Rodríguez (2010) señala como tesis central del enfoque Socioc constructivista que la conciencia se forma y transforma mediante la actividad humana, esta socialización está mediada “por herramientas y signos que son productos de la cultura y por estar históricamente situadas (p.2). con base en lo expuesto por Vygotski la conciencia se desarrolla y se transforma a partir de las experiencias sociales y culturales, siendo a la vez muy flexible y moldeable a las herramientas y símbolos con los que se desarrolla permitiendo adaptarse a los cambios para posibilitar el desarrollo de aprendizajes y formas de actividad.

La participación de las niñas y niños en actividades cotidianas por medio de la autogestión contribuirá enormemente a la construcción de individuos plenos y llenos de capacidades, desarrollar el sentido de logro a partir de ser útil para otras personas y para sí mismo le puede proporcionar una sensación interna de satisfacción, como lo menciona Padawer esta incorporación del niño en tareas del hogar se refiere a la transmisión de un patrimonio de saberes y la construcción de sucesores en la actividad desarrollada por los adultos del grupo doméstico (2010, parr. 31).

La elección de un enfoque Socioc constructivista para el currículo de la primera infancia permite ver a la niña y el niño como parte de una serie de sistemas sociales que van de lo nuclear a lo global (Familia, comunidad de aprendizaje, comunidad social, etc.) que le acompañan a lo largo de su desarrollo para guiarle y ofrecerle las oportunidades que requiere para construir sus conocimientos y habilidades mediante la interacción con el medio físico, social y cultural que le rodea.

Rol de los actores educativos y el concepto de mediación desde el enfoque Socioc constructivista.

a) Rol de la persona estudiante:

Cómo bien se ha mencionado la noción de niño y niña ha cambiado en los últimos años y con ello también la educación, el currículo debe responder a estos cambios que han beneficiado la visualización de la infancia como una etapa de gran importancia para el desarrollo del ser humano, el Ministerio de Educación Pública bajo un enfoque socioc constructivista, establece como concepto de niña y niño:

Persona sujeto de derechos, protagonista en la construcción de su aprendizaje; con todo el potencial para descubrir el entorno por sí mismo (a) o al interactuar con otros (as), según sus intereses y posibilidades. Merecedor de protección, afecto, seguridad, salud y educación oportuna, pertinente, relevante e inclusiva, que le permita el ejercicio participativo de la democracia, en procura de su calidad de vida (2017, pp.21,22).

De acuerdo con la anterior conceptualización, las niñas y niños deben tener un rol participativo en la construcción de sus aprendizajes, para que esto sea posible se debe crear un ambiente afectivo en el cual puedan sentirse parte importante, como lo menciona Vargas “La participación de las niñas y niños en actividades donde se dé énfasis a su imagen positiva y se refuerce su autoestima, le dará la confianza y seguridad para desenvolverse adecuadamente en actividades posteriores (2019, p.34) .

Esta mediación le corresponde al docente, quien acompaña, propone y guía, mientras que el estudiante interactúa y participa para lograr la construcción de nuevos aprendizajes, Chavarría, Orozco y Vargas hacen referencia a Vygotski (1933/1996, pp.382-383) quien afirma que “El niño es una parte de la situación social, su relación con el entorno y la relación de éste con él se realizan a través de la vivencia y la actividad del propio niño” (2016, p.67).

Esta vivencia plena de la niña y el niño en su proceso educativo y la significancia de las oportunidades de aprendizaje dependen en gran medida de la lectura que el docente pueda realizar de sus intereses y necesidades, Chavarría, Orozco y Vargas, lograron identificar una mayor capacidad de concentración y gozo, y por ende el desarrollo de la atención, la motivación, la construcción de la personalidad y el aprendizaje cultural cuando las niñas y niños tenían la posibilidad de explorar sus intereses en coherencia con sus líneas de desarrollo en ambientes que representaban oportunidades culturalmente significativas (2016, p.68).

En este caso se destacan como indicadores de una vivencia plena y significativa de la niña y el niño en la construcción de aprendizajes: el gozo, la concentración y la libre elección, en un ambiente que ofrece oportunidades de desarrollo.

b) La familia

La familia constituye el primer y principal ente socializador de la niña y el niño, es el primer lugar en el que se empiezan a formar y educar, como bien se menciona en la Guía Pedagógica del MEP, la familia y la comunidad conforman el primer ambiente educativo de la niña y el niño, “facilitándoles oportunidades de aprendizaje y desarrollo” (2017, p.85), por lo cual se hace primordial que cuando los infantes ingresen a un Centro Educativo, exista una buena dinámica de comunicación y trabajo conjunto en beneficio de la formación de personas más plenas, seguras y felices.

Este nexo entre institución y familia permite que ambos se puedan ofrecer realimentación del proceso educativo, en donde el mayor beneficio sea para la niñez, pues contarán con una línea más coherente de formación evitando inconsistencias que generen inseguridades en la forma de actuar y desenvolverse en diferentes escenarios; con el fin de facilitar esta relación el MEP (2017, p.86), plantea una serie de políticas de relación familia institución:

- Establecer una relación de respeto, reconocimiento, confianza, seguridad y diálogo que permita la construcción de estrategias comunes, en la educación de los niños y niñas.
- Establecer diversos canales de comunicación con el propósito de permitir el trabajo colaborativo, en la educación de niños y niñas.
- Conocer y valorar los patrones de crianza de las familias, así como sus costumbres, para desarrollar colaborativamente prácticas educativas pertinentes.
- Respetar las diferentes estructuras familiares y las características de su cultura de pertenencia.
- Brindar oportunidades para que interactúen y participen en los diversos espacios y procesos educativos.

c) La Mediación docente

Para efectos de este estudio la mediación docente se ha visualizado desde dos perspectivas, las cuales se complementan para hacer posible el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Funciones pedagógicas

El rol que desempeñe el docente en el proceso educativo es fundamental para el logro de los aprendizajes, este también se ve determinado por el marco curricular en el que se encuentra inmersa la institución, o al menos así debe ser. En el enfoque socioconstructivista la mediación consiste en la interacción que permite que los procesos de significación y apropiación ocurran, para Vygotski la mediación presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje representa una excelente forma de propiciar y promover el desarrollo humano (Rosa, A. N., y Arocho, W. C. R., 2016, p. 337).

Su accionar tiene un rol sociocrítico de los ambientes y las interacciones con el medio, la comunidad y la cultura, de manera que desde la reflexión puede analizar cuáles deben ser las oportunidades de aprendizaje que se propicien, a través de los procesos educativos, como un facilitador del aprendizaje que guía el estudiante mediante el acompañamiento en el proceso. Según Carrera, B., y Mazzarella, C., el docente debe intervenir en la zona de desarrollo próximo para provocar en los estudiantes los avances que no sucederían espontáneamente (2001, p.43).

Para lograr que esta intervención sea significativa la mediación debe considerar las capacidades ya desarrolladas, las necesidades y deseos que surgen de la vivencia y el ambiente concreto en el que se sitúa, tomando como referencia la observación de la niña y el niño para determinar las funciones que se encuentran en maduración, es decir su zona de desarrollo próximo (Rodríguez, 2011, p.12).

En este caso el docente es un observador que interactúa con sus estudiantes de forma horizontal, desde la colaboración y el respeto, por medio de la planificación busca acercarle al conocimiento y le acompaña en el proceso. La preparación de los ambientes de aprendizaje, las estrategias que propone y las interacciones que propicia, responden al significado de educación desde el enfoque y le convierten en guía y ejemplo de sus estudiantes, como lo mencionan Rosa, A. N., y Arocho, W. C. R. (2016, p.341) “la maestra orquesta los escenarios del aprendizaje y asiste en las zonas de desarrollo próximo.” Esta mediación se basa en la capacidad de crear ambientes enriquecidos para posibilitar experiencias de desarrollo y aprendizaje significativo.

Funciones administrativas:

Contribuyen de forma indirecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje, Cascante (2012, p.2) comenta que el docente debe llevar a cabo actividades para gerenciar el aula,

como planificar, supervisar, organizar el tiempo, las tareas y los espacios; tomar decisiones, mantener una buena comunicación y resolución de conflictos a nivel institucional.

Es importante mencionar que debe existir un balance entre las funciones administrativas y las funciones pedagógicas que realizan las y los docentes en sus jornadas, pues no se debe dejar de lado el principal papel del educador como guía, observador y mediador de los aprendizajes, desviando su atención hacia papeleos y trámites complejos, con respecto a esta situación Prieto (2008, pp.335-336) menciona que para que se dé una buena práctica docente a nivel institucional se deben considerar los siguientes aspectos:

Tabla 6. Aspectos por considerar en la asignación de funciones administrativas a las personas docentes.

Diferenciación de funciones:	Ante acciones como: la docencia, la gestión administrativa, las relaciones con compañeros y familias, etc. es necesario definir cuáles se desprenden de su labor, para evitar que surjan conflictos de roles.
Coordinación interna:	Institucionalmente debe propiciarse el trabajo colaborativo, no como una función aislada, sino como un trabajo en equipo entre los miembros que componen la comunidad educativa.
Burocracia:	La carga administrativa y burocrática representa una amenaza a la calidad de los procesos educativos, pues el docente debe destinar su tiempo a realizar estas acciones desviando su atención y restando fuerzas a su labor de grupo.
Innovación:	En algunos casos la rigidez de los planes de estudio propuestos por organismos superiores, no permiten al docente atender las necesidades formativas de sus estudiantes, anulando su capacidad de innovación ante situaciones concretas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Prieto (2008, pp.335-336)

d) La comunidad de aprendizaje

La comunidad educativa no debe desligarse de la sociedad o contexto al cual pertenece, en este sentido ambas se nutren de los procesos educativos, contar con la riqueza del medio amplía las posibilidades de observar y vivenciar costumbres, tradiciones, características y particularidades del sector en sí y de las personas que lo componen.

Cada centro educativo tiene la posibilidad de formar un sistema de comunidad de aprendizaje que se va creando con los aportes de cada una de las personas que la componen, este aporte se da de forma natural desde sus funciones y a través de la cultura,

habilidades y conocimientos que les caracterizan y que contribuye a la construcción de una cultura institucional el cual se refleja en el ambiente existencial y los procesos educativos.

De acuerdo con Vargas (2019) mediante el proceso educativo se potencia el intercambio constante entre los miembros de un grupo, lo cual permite el desarrollo de relaciones que se favorecen cotidianamente, influyendo con el aporte de la mediación pedagógica en la cooperación, la ayuda mutua el trabajo en equipo y la práctica de valores, dando paso a la noción de “Comunidad de aprendizaje” (pp.35-36).

e) La Comunidad y la Sociedad

Las experiencias de interacción con el medio social y cultural que se propicien en las niñas y niños van a incidir en sus aprendizajes y por ende en el desarrollo, la vivencia de la cultura debe ser mediada de forma crítica y consciente para seleccionar las prácticas y conocimientos que pueden contribuir en su formación, Rodríguez afirma que el papel del medio en el desarrollo debe considerar los indicadores externos y sus cambios, pero a su vez comprender que la actividad en el medio también va a generar cambios en la persona, y que esta actividad está históricamente situada y mediada por la cultura en interacciones sociales (2011, p.8).

Según el MEP “La comunidad es el espacio que se construye socialmente, el cual representa el mundo en el que el niño y la niña crecen, se desenvuelven, interactúan, juegan y aprenden” (2017, p.86). En la Guía Pedagógica se establece como esta relación ofrece elementos para la convivencia y la construcción de valores, el establecimiento de roles, por medio de las diferentes labores que se realizan evidenciando características religiosas, culturales, profesionales, de salud y aprendizaje.

La participación de la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede mediar durante experiencias tanto dentro como fuera de la institución, como la interacción con personas de la comunidad, giras didácticas, o bien incorporando la cultura a la cotidianidad de espacio áulico, en todas las formas posibles que puede aportar una gran gama de aprendizajes, siempre y cuando la mediación entre el niño y el ambiente lo propicie.

El ambiente de aprendizaje y su importancia desde el enfoque socioconstructivista

En el socioconstructivismo el ambiente en que las niñas y niños crecen tiene una gran influencia en su desarrollo, las posibilidades de interacción con el espacio se

convierten en un medio para la construcción de aprendizajes la cual va a depender en gran medida de la mediación que el docente genere entre el ambiente, la niña y el niño; con base a ello Rodríguez afirma que el desarrollo y el aprendizaje siempre van a ocurrir en un “contexto-ambiente que es inseparable del sujeto que lo vivencia en su particular situación social de desarrollo (2011, pp.6-7).

En coherencia con lo anterior la obra de Loris Malaguzzi, reconoce el ambiente como el tercer maestro, en el que los espacios, el mobiliario, las decoraciones deben ofrecer al niño la posibilidad de desarrollar su dotación genética. Bajo una nueva noción sistémica de niño, maestro, conocimiento y escuela, con un enfoque Socioconstructivista y la valoración de una multiplicidad de lenguajes expresivos, en donde la persona docente, cocineros, personal auxiliar, niñas, niños y familias interactúan en un círculo virtuoso entre prácticas y teorías en una concreción física y espacial, por lo que los espacios en los que ocurre el aprendizaje no son neutros ni indiferentes a este proceso (Cavallini, Quinti, Rabotti, y Tedeschi, 2017, p.4. Hoyuelos, 2005, p.2).

El ambiente de aprendizaje puede ser visualizado en dos partes que se complementan entre sí: el ambiente físico y el ambiente existencial. El primero corresponde a la infraestructura en la cual se forman las bases de una institución educativa, los elementos que la integran deben ser intencionados para que cuente con características que brinden las condiciones adecuadas para la permanencia de niñas y niños, con respecto a ello en el documento “Estándares esenciales de la calidad en los servicios de cuidado y desarrollo infantil de Costa Rica” se hace referencia al aporte de la infraestructura en términos de salud y seguridad y su impacto en la particularidad de los procesos de desarrollo (2019, p.16).

Un ambiente físico adecuado para el trabajo con niñas y niños debe responder a las necesidades y las particularidades de la edad, por lo que al diseñarlo o hacer algún tipo de remodelación es fundamental tomar en cuenta la funcionalidad para el desarrollo y la naturaleza de la población infantil (Castillo y Castillo, 2016, p.107).

En este sentido Chavarría y Orozco mencionan que “Los elementos del ambiente físico inciden, por supuesto, sobre el comportamiento y el aprendizaje, facilitando algunas actividades y obstruyendo otras” es además un medio por el cual las personas adultas comunican la intencionalidad y los valores del ambiente y las situaciones (2006, p.14).

En este sentido los materiales que forman parte del ambiente deben ser seleccionados de acuerdo con las características grupales e individuales para propiciar el desarrollo, invitar a la exploración, la experimentación y la construcción de nuevos aprendizajes, asimismo deben tener características como: estética, cuidado del medio ambiente, respeto por la multiculturalidad, etc. (MEP, 2017, p.80).

A partir de esta intencionalidad sobresale la noción de ambiente existencial, término definido por Freire como un “habitar” que trasciende el espacio físico para ser además un espacio histórico a partir del contacto del ser humano (1970, p.115). Esta interacción por medio de la cual la niña y el niño construyen sus aprendizajes se puede dar tanto con el ambiente, los espacios y materiales, como con el resto de la comunidad de aprendizaje.

Chavarría y Orozco indican como el ambiente existencial dinámico se basa en la niña y el niño, “propuesto con base en nuestra interpretación de su actividad” considerando valores sociales y culturales, respondiendo a la noción de “preparación del ambiente” de María Montessori, en el que se toman en cuenta lo ético y lo estético, la construcción del ser y la muestra de amor por la comunidad de aprendices mediante un enriquecimiento mutuo (2006, p.12).

La organización y preparación del ambiente debe realizarse desde una visión contextualizada de las situaciones y características del grupo, para ello se requiere de procesos de observación y reflexión por parte del docente con ayuda de la comunidad de aprendizaje, Chavarría y Orozco proponen el ecoanálisis como herramienta para decodificar lo cotidiano, por medio del análisis de los espacios y situaciones que se dan durante la rutina del centro infantil, permitiendo cambios concretos que transmitan a las niñas y niños oportunidades, respeto, valoración hacia su persona, su identidad y seguridad por medio de las experiencias que se proponen (2006, pp.14-15).

Las interacciones sociales que se propicien son fundamentales en el desarrollo de las niñas y niños y la construcción de sus aprendizajes, para ello debe posibilitarse un ambiente físico que les permita “implicarse y participar activamente a lo largo de la jornada” así como un ambiente socioafectivo que transmita seguridad, con interacciones positivas entre iguales y el acompañamiento de adultos dispuestos y sensibles ante sus experiencias (Peralta y Hernández, 2012, p.36)

El desarrollo desde una mirada socioconstructivista.

A través de la historia el ser humano ha sentido la necesidad de conocer acerca de los procesos evolutivos del desarrollo, de acuerdo con Rodríguez (2011), Lev Vygotski investigó a profundidad sobre este tema fundamentándose a su vez en su Teoría Sociocultural, a partir de estos estudios logra determinar que desde este enfoque el desarrollo no se visualiza como un “desdoblamiento progresivo de capacidades innatas”, tampoco se concibe como el paso de una etapa a otra estimulada por factores externos, sino como:

...un proceso dinámico, interactivo y, sobre todo, dialéctico; esto quiere decir que el proceso se caracterizará por tensiones, contradicciones y complejas redes de interacción, donde lo externo y lo interno, lo objetivo y lo subjetivo, lo individual y lo social se entrelazan para hacerse inseparables, cuando no indistinguibles (p.6).

A partir de ello, se hace necesario considerar que todo ser humano puede ser capaz de comprender esta concepción desde su vivencia, ya sea al recordar sus propios procesos u observar a quienes han crecido cerca, en la cual el diálogo entre lo interno y lo externo se complementan e interactúan para generar experiencias, es aquí donde la educación incide desde la mediación que abre paso a un ambiente oportuno para construir nuevos aprendizajes.

Rodríguez menciona como tesis central del enfoque socioconstructivista, que las funciones psíquicas superiores surgen biológicamente como resultado de la evolución del ser humano, pero están mediadas por herramientas y sistemas de representación de la cultura, es decir, emergen como un proceso individual resultado de la interacción social, estas funciones son: “la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento, el ejercicio de la voluntad (autorregulación), la motivación y la afectividad” (2011, p.4).

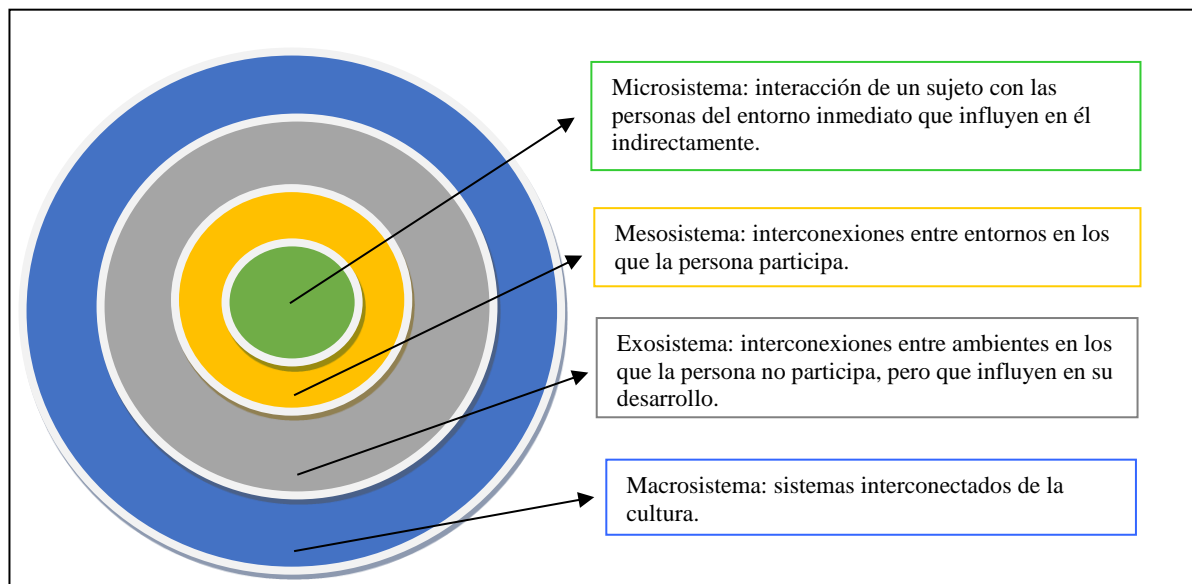
Otro término acuñado por Vygotski es el de “Situación social del desarrollo” el cual hace referencia a la dinámica entre los procesos internos en interacción con las condiciones externas para generar nuevas oportunidades de desarrollo, lo cual lleva a lo que él mismo denominó la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), en este sentido Rodríguez afirma que: “Es en la situación social de desarrollo, totalmente atravesada por las vivencias, donde la zona de desarrollo próximo cobra sentido” (2011, p.12).

Asimismo, cabe resaltar que la ZDP debe interpretarse como un espacio de intercambio, Rodríguez (2011, p.13) la caracteriza como un ambiente vivo, que se encuentra en constante actividad y cambio, en la cual a través de la mediación se posibilitan ambientes y estrategias para acercar a la niña y al niño al logro de aprendizajes y el desarrollo de habilidades.

Para ofrecer un aporte significativo en el desarrollo de las niñas y niños el docente debe identificar la ZDP y partir de esta mediar el uso de herramientas para que se lleven a cabo los procesos de asimilación y apropiación del aprendizaje, esta mediación debe basarse en la observación de las interacciones, el contexto, las características, necesidades e intereses de las y los estudiantes, por medio de una observación consciente y la escucha atenta el docente puede ser capaz valorar las estrategias más pertinentes.

A partir de la Teoría de Urie Bronfenbrenner (1991), sobre la ecología del desarrollo humano, este se visualiza de forma sistémica e interconectada, en la que la persona se encuentra inmersa en una serie de sistemas que van de lo más cercano, hasta lo más lejano, estos se basan en cuatro ambientes que influyen directa o indirectamente en el desarrollo.

Ilustración 1. Estructura seriada de sistemas, ecología del desarrollo.



Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez Fernández (2004, p.169).

De acuerdo con la ecología del desarrollo el ambiente y las interacciones que en él se dan son un factor influyente, en este sentido la mediación docente, cobra un papel

fundamental al preparar el ambiente de aprendizaje, interactuar en él y propiciar experiencias entre las niñas y niños, como lo expresa Bronfenbrenner:

Los hechos ambientales que afectan el desarrollo de una persona con mayor inmediatez y potencia actividades en las que participan los demás con esa persona o en su presencia. La intervención activa en lo que otros hacen, o incluso el mero hecho de observarlo, con frecuencia inspiran a una persona a realizar actividades similares por su cuenta (1991, p.26).

A partir de esta visión sistémica compatible con el enfoque Socioconstructivista, es posible reafirmar nuevamente que el desarrollo no se basa en una serie de pasos lineales y rígidos, si no que varían de una persona a otra dependiendo de su dotación biológica y la interacción de su ser con el ambiente que le rodea.

A pesar de que los estudios en desarrollo humano han logrado acuñar términos y procesos como: desarrollo integral, etapas o hitos del desarrollo, los cuales son una muy buena fuente de referencia para identificar características observables en niñas y niños de acuerdo con sus edades, es necesario recalcar que cada persona tiene su proceso individual, así lo afirma la Academia Americana de Pediatría, “Cada bebé tiene su propio ritmo de desarrollo, de manera que es imposible predecir con exactitud cuándo aprenderá una destreza en particular” (2004, p.1).

En coherencia con lo anterior, Rodríguez (2010, p.5) señala cómo el ser humano se desarrolla y aprende de forma distinta de acuerdo con el contexto, en este sentido la educación se convierte en la forma de mediación para alcanzar las funciones psíquicas superiores, en donde el aprendizaje y el desarrollo interactúan en una relación de interdependencia. De acuerdo con lo anterior los contextos que permiten el logro de aprendizajes van a contribuir por medio de las interacciones que puedan vivenciar y que en la educación van a ser mediadas por la persona docente tomando en cuenta los procesos en los que se encuentran las niñas y niños.

Este aprendizaje implica que la niña y el niño tomen de su entorno los instrumentos culturales que requieren para construir experiencias por medio de la exploración y la interacción, la apropiación es seguida por el dominio lo que significa que ya han asimilado el aprendizaje.

A partir de este proceso educativo se facilita lo que Vygotski (1934-1993) llamó “Conceptos científicos” los cuales son utilizados para representar la realidad, partiendo de la escolarización y la comunicación, para crear un vínculo entre comunicación, actividad y pensamiento (Rodríguez, 2010, p.5).

En este sentido el lenguaje juega un papel fundamental, pues se visualiza como la principal herramienta para el desarrollo de procesos cognitivos y de la conciencia humana, desde el nacimiento y conforme la niña y el niño van creciendo sienten la necesidad de comunicación, en ambas direcciones, incluso como un medio de sobrevivencia, posteriormente esta habilidad va evolucionando de acuerdo con las capacidades y se va permeando del entorno social y cultural como una construcción que se basa en contexto histórico, en este sentido Rodríguez menciona que:

En el curso del desarrollo humano el lenguaje se transforma y sirve a funciones cada vez más complejas. Al permitirnos nombrar, categorizar y generalizar, facilita la transmisión de información acumulada por generaciones y la organización de la acción en la consecución de sus fines (2010, p.5).

Es decir que la forma y el contenido del lenguaje se ven determinados por el contexto en el cual se desarrolla cada persona, pero en todos los casos se considera una herramienta de aprendizaje, motivo por el cual el docente debe actuar y reflexionar de forma crítica para hacer una selección consciente de cómo y qué comunicar a sus estudiantes, para evitar reproducir contenidos triviales y repetitivos, y más bien propiciar aprendizajes, valores y habilidades que permitan el desarrollo de niñas y niños con la capacidad de interactuar con sí mismos, los demás y el entorno en un ambiente de sana convivencia, respeto y un constante crecimiento integral.

En este caso la mediación docente debe estar impregnada de respeto y consideración de los procesos de las niñas y niños para generar un ambiente agradable, de confianza y seguridad que les permita explorar, experimentar, equivocarse y aprender de sus errores, pues como bien lo señala Rodríguez Vygotski resaltó la importancia de las emociones y la afectividad en los procesos cognitivos (2010, p.7).

Este ambiente afectivo debe encontrar un balance entre la libertad con límites, para que la niña y el niño puedan ir desarrollando la autogestión y autorregulación en un marco de respeto hacia el entorno, hacia sí mismos y las personas que le rodean. En los

primeros años de vida se llevan a cabo procesos de socialización primordiales para el desarrollo psicológico, social y afectivo del ser humano, como el vínculo, el apego, la interacción, la autoestima, entre otros, que le permiten construir su identidad.

Esta construcción interna va a favorecer la motivación intrínseca hacia los procesos de aprendizaje, como lo menciona Rodríguez al referirse a la esfera motivacional de la consciencia la cual “abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva volitiva. Sólo ella tiene la respuesta al último “¿por qué?” en el análisis del proceso de pensar” (Vygotski, 1934/1993, p. 342, citado por Rodríguez, 2010, p.7)

En este sentido el Ministerio de Educación Pública (2017) establece en la Guía Pedagógica desde el fundamento neurobiológico que el desarrollo cerebral se da mediante “la interacción entre el capital genético y las experiencias, generando múltiples posibilidades de aprendizaje” (p.18). Asimismo, desde la elección del enfoque Socioconstructivista destaca que “lo primordial en este proceso es la interacción entre el niño y la niña, los demás y la cultura, construyendo aprendizajes como resultado de su desarrollo, de la relación con los otros y el entorno” (p.16).

El papel que juega la educación en la primera infancia es esencial en términos de desarrollo, la persona docente debe ser consciente de la fundamentación curricular que aportan las ciencias y disciplinas de las cuales se nutre, para ligarlos a los procesos en los que se encuentran sus estudiantes pues a partir de estas características debe mediar los espacios y experiencias tomando en consideración aspectos biológicos, psicológicos, pedagógicos, sociales y culturales

Fundamentos curriculares a partir del enfoque socioconstructivista

El currículo debe contar con una base que justifique las acciones a tomar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este sentido los fundamentos curriculares según Pérez “aportan un marco referencial donde se apoya y justifica la toma y ejecución de decisiones relativas al diseño y desarrollo curricular, conforman y otorgan coherencia a las mismas” (2004, p.38).

Estos fundamentos se dan desde diferentes disciplinas, que se integran para dar una concepción teórica al estudio de la educación como proceso de formación y cimientan las bases del diseño curricular, como lo menciona Pérez, por medio de las ciencias

sociales se aborda la educación como objeto de estudio, aportando desde cada una de sus perspectivas y de forma integrada, concepciones y hechos relevantes para el trabajo curricular (2004).

a) Sociológico o Socio cultural

El fundamento sociológico se puede ver en diferentes direcciones, una de ellas se refiere al aspecto social del currículo y lo que le aporta el estar inmerso en una realidad, en un contexto que le permea, en este sentido puede afirmarse que el currículo se fundamenta de la sociedad, como lo menciona Alcaraz, F. D. (2002, p.100) “La educación transmite conocimientos, técnicas y patrimonio cultural de una sociedad (...) transmite los valores sociales y los ideológicos dominantes”.

Cómo complemento Alcaraz señala que por medio del fundamento sociológico se determinan los conocimientos, valores, normas y habilidades para convertirse en miembros “activos y corresponsables de la sociedad a la cual pertenecen” (p.101) a partir de ello se realiza la selección que, según el tipo de educación, deben formar parte del currículo.

En concordancia con Alcaraz, Pérez, J. J. F., y Graus, M. E. G. (2017, p.91) señalan que “Incluye el conocimiento de valores, actitudes y expectativas que se desean conservar y transmitir mediante el sistema educativo. Permite valorar el aporte que la cultura cotidiana puede ofrecer para enriquecer el proceso curricular”. Como bien se señala la relación entre currículo y sociedad se da en ambas direcciones, ambas se nutren de los aportes que cada una aporta a la otra, con el fin último de la formación de personas que se adapten y contribuyan a la sociedad de la cual forman parte.

La formación de niñas y niños con habilidades sociales para interactuar, resolver conflictos por medio de la comunicación, respetuosos, reflexivos y conscientes de su entorno y proactivos en la ejecución de tareas personales, profesionales y comunitarias.

Como se anota en la Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los cuatro años este fundamento “considera al niño y a la niña como seres históricos y sociales, insertos en una cultura” (MEP, 2017, p.18). Apelando al respeto por las diferencias y singularidades que caracterizan las diferentes regiones del país, además insta al análisis de la sociedad, la comunidad y las familias actuales, favoreciendo una

ciudadanía planetaria y nacional para el rescate de las diferencias y los legados poblacionales.

b) Filosófico

El Fundamento filosófico se refiere al tipo de individuo que se quiere formar en relación con el ideal educativo, Pérez, J. J. F., y Graus, M. E. G. expresan que “Brindan una concepción de la vida y un ideal de hombre que se quiera alcanzar, orienta la finalidad educativa”, además de influir en la concreción de objetivos, organización, sistematización y selección de contenidos; la relación entre teoría y práctica, planificación y metodología para el desarrollo de experiencias para el desarrollo personal y el currículo encaminado a la solución de problemas sociales (2017, p.91).

Como bien lo mencionan los autores la planificación curricular debe reflejar el ideal de individuo que se quiere formar, y esto debe estar presente en la documentación ya sea desde los programas educativos a nivel macro, o desde la planificación de aula, en el nivel micro, pero debe existir coherencia entre lo planteado y lo deseado en términos de formación.

Por su parte el MEP define en la Guía Pedagógica que el fundamento filosófico “asume al niño y la niña como una persona única, singular y social, para conformar el concepto de sí mismo (a) y la importancia de las relaciones, otorgando sentido a la vida y con los cuales se interiorizan los valores vitales de la sociedad humana.” Por medio de este fundamento se aspira a la formación de personas más tolerantes y respetuosas de su entorno social, cultural y natural (MEP, 2017, p.17,18).

c) Psicológico

Este fundamento se relaciona con la forma en la que el estudiante asimila el conocimiento o desarrolla nuevos aprendizajes, de acuerdo con la etapa evolutiva en la que se encuentra, tomando en cuenta que el ser humano se mantiene en un aprendizaje continuo a través de las diferentes situaciones que experimenta, el fundamento psicológico marca el rumbo metodológico de la educación. Desde una tendencia de la psicología social Pérez, J. J. F., y Graus, M. E. G. proponen lo siguiente:

“Si el aprendizaje se orienta al desarrollo persona, con una visión optimista, el currículo tendrá un carácter más flexible y tendrá en cuenta el autoaprendizaje a

partir de experiencias y conocimientos anteriores, o sea la posibilidad de interacción con el contexto socio – cultural” (2017, p.92).

Mientras que, si la construcción de aprendizaje se da desde la relación sujeto, objeto mediatizado, desde un orden cultural e histórico de acuerdo con las características del sujeto “el currículo se caracterizara por rescatar el papel de la práctica educativa en la solución de problemas” (2017, p.92).

d) Pedagógico

El fundamento Pedagógico se relaciona estrechamente con la forma en la que se propicia el aprendizaje, en la mediación docente, y lo metodológico, este puede variar de acuerdo a la tendencia, por ejemplo, desde el enfoque socioconstructivista en el que se sitúa el estudiante como sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, la concepción es más flexible, e incluye sus intereses y necesidades, los contenidos toman un papel globalizador, abriendo paso a la construcción del currículo de acuerdo a las características institucionales en relación con el contexto socio cultural, fomentando su participación en la solución de los problemas (Pérez, J. J. F., y Graus, M. E. G., 2017, p.92).

En concordancia con lo anterior es posible observar como el fundamento pedagógico es referenciado por el MEP, en la Guía Pedagógica indicando “supone el respeto a las características, los intereses, las habilidades y las potencialidades individuales, por medio de una práctica pedagógica integral e integrada, oportuna, flexible e inclusiva”, dentro de este fundamento se involucran elementos artísticos y lingüísticos como herramientas de aprendizaje, sobre el mundo al cual pertenece (MEP, 2017, p.18).

Cada uno de los fundamentos que se seleccionen y adapten al diseño curricular deben tomar en consideración los ritmos y estilos de aprendizaje, la organización de ambientes naturales, cálidos, flexibles, creativos y pertinentes con el contexto social y cultural, en donde el juego representa una actividad de interacción por excelencia.

Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los cuatro años

La “Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los 4 años” se encuentra organizada por una serie de elementos que permiten abordar diversos temas y actividades relevantes para el desarrollo de los infantes en sus primeros cuatro años, estos se muestran de la siguiente manera:

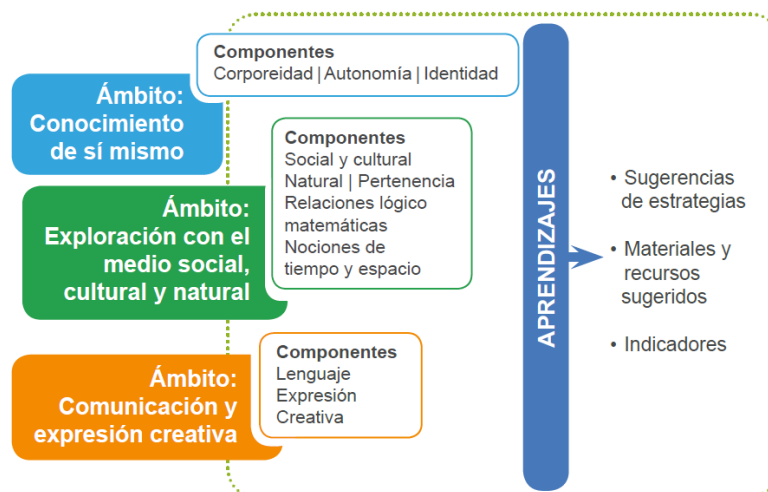
Ámbitos: estos son “entendidos como espacios fundamentales para proveer experiencias desde el nacimiento que impacten en el comportamiento humano y favorezcan el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas” (MEP, 2017, p.). en el documento se plantean tres ámbitos: 1. Conocimiento de sí mismo. 2. Exploración con el medio social, cultural y natural. 3. Comunicación y expresión creativa.

Estos a su vez se descomponen en **Componentes**, los cuales son entendidos como las bases sobre las cuales se establecen los aprendizajes por construir.

Para cada uno de estos componentes se realiza una **Descripción**, se presentan los aprendizajes que se pretenden alcanzar, se sugieren una serie de **Estrategias** que el docente puede utilizar para el logro de los aprendizajes, se propone una lista de recursos y materiales que se pueden utilizar y se propone una lista de **indicadores** que pueden ser observados a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio de estos indicadores se puede determinar el logro de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.

Como se puede observar en la siguiente figura, en la cual interactúan todos los elementos mediante los cuales se da la organización pedagógica del documento:

Ilustración 2. Organización de la Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los 4 años



Fuente: Tomado de la “Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los 4 años” (MEP, 2017, p.27).

A partir de la organización que se presenta en la Guía Pedagógica se elabora la planificación de las experiencias de aprendizaje que van a ser propuestas a las niñas y

niños, la cual debe ser fiel al enfoque socioconstructivista como se menciona en el documento “La planificación debe ser coherente con la fundamentación y principios pedagógicos que se plantean en esta guía” y responder al contexto de la niñez a sus características y necesidades.

La planificación se define como “Un proceso flexible y dinámico, producto de la reflexión constante individual y colectivamente, que permite la toma de decisiones para mejorar las oportunidades de aprendizaje, basándose en la observación y requerimientos de los niños y niñas”. Además, en el documento se recalca sobre la importancia de ajustarse a las características necesidades e intereses de la población infantil, con la finalidad de potenciar el aprendizaje desde una visión holista (MEP, 2017, p.77).

La metodología comprende la forma en la cual se va a abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, esta debe responder al enfoque curricular, de manera que cada enfoque aborda la educación desde una perspectiva diferente.

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO indica que la metodología puede describir la variedad de enfoques pedagógicos que se pueden implementar en el marco curricular, la forma en la que las niñas y niños aprenden y el rol que debe desempeñar el docente para apoyar los aprendizajes (2017, p.89).

Por medio de la metodología se planean las actividades que se desarrollarán para abarcar los contenidos y lograr nuevos aprendizajes, a partir de lo establecido en la “Guía Pedagógica para niños del nacimiento a los cuatro años” la mediación desde un enfoque socio constructivista se basa en la “intervención que realiza una persona para que otra aprenda, con la mayor autonomía e independencia posible” (MEP, p.17).

Además, implica generar en el niño seguridad y confianza para la resolución de retos cognitivos concretos y cotidianos para la construcción de nuevos conocimientos en un ambiente positivo y afectivo.

Principios pedagógicos en la educación de la primera infancia desde el enfoque socioconstructivista

El Ministerio de Educación Pública (2017, pp.21,22), en la Guía Pedagógica para el trabajo con niños y niñas del nacimiento a los 4 años, establece los siguientes principios pedagógicos basados en el enfoque socio constructivista y una pedagogía humanista:

Tabla 7. Principios pedagógicos en la educación de la primera infancia desde el enfoque socioconstructivista

Individualidad	Reconociendo las particularidades que identifican a cada persona desde su nacimiento (intereses, necesidades, capacidades, sentidos, ritmos de aprendizaje), para fomentar el conocimiento de sí mismos y la identidad personal de una manera positiva promoviendo el desarrollo de la seguridad y confianza personal, mediante estrategias que permitan una interacción afectiva y cálida de acuerdo con las necesidades y características de la población.
Autonomía	Resalta la capacidad que desarrolla el niño y la niña desde que nace de hacer, sentir y pensar por sí mismo (a) que desarrolla el niño y la niña desde que nace, mediante un proceso gradual y progresivo que le permitan, por ejemplo, vestirse, bañarse, comer, además de comunicar ideas y sentimientos cada vez más claros, según sus posibilidades. Es necesario propiciar experiencias en las que puedan elegir, participar, incidir y ejercer su autonomía.
Integralidad	Reconoce al niño y la niña como persona integral, que aprende y participa en las experiencias con todo su ser; por lo que la tarea pedagógica debe ser igualmente integradora, con experiencias que consideren todas las dimensiones del ser humano.
Socialización	Considera que las familias, comunidad y las diversas alternativas de atención y educación, son espacios propicios para que los niños y las niñas construyan sus primeras relaciones sociales a partir de vínculos afectivos pertinentes. Es importante favorecer interacciones de calidad entre ellos y ellas y las demás personas con las que se relacionan directamente, a la vez, generar diversidad de experiencias que propicien el cimiento de valores, el arraigo local vinculado a la humanidad compartida, la solidaridad, la identidad colectiva y las relaciones legítimas de convivencia humana y ambiental.
Contextualización	Promueve la importancia del contexto para dar sentido a las vivencias de los niños y de las niñas cuando interactúan con el entorno social, cultural y natural al que pertenecen. Es importante considerar que cualquier disposición dirigida hacia la educación y atención de esta población, debe estar acorde al contexto de origen y a la pertinencia de este, para favorecer experiencias de aprendizaje que reconozcan la diversidad social y cultural.
Significado	Considera los intereses que dan sentido al accionar de los niños y de las niñas cuando interactúan en escenarios conocidos y cotidianos (sociales, culturales y naturales), estableciendo vínculos afectivos y con significado propio. Las experiencias de aprendizaje que se promuevan deben considerar los conocimientos previos que han construido al relacionarse con sus diversos entornos, para que este aprendizaje sea significativo y pertinente.

Juego	Representa el medio por el cual el niño y la niña desde que nace se expresa, se apropia del mundo que le rodea, experimenta un sinnúmero de posibilidades para potenciar los conocimientos, la imaginación, la exploración y la creatividad. Se asume el reto de valorar su aporte al ofrecer oportunidades de libertad, disfrute, naturalidad, espontaneidad, entre otros.
Actividad	Representa la capacidad que tienen los niños y las niñas desde que nacen, para generar aprendizajes y explorar el medio a través de su cuerpo, el movimiento y la investigación de todo aquello que le rodea. Es imprescindible generar experiencias que favorezcan la imaginación, la creatividad y la afectividad, por medio de diversos materiales

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los 4 años, MEP (2017, pp.21,22).

2.3 La evaluación desde el enfoque Socioconstructivista

La evaluación constituye un elemento curricular que debe estar presente a lo largo del proceso educativo, a partir de este se determina el camino a seguir de una forma articulada entre los aprendizajes que ya fueron alcanzados y los que se pretenden alcanzar. Desde un enfoque socioconstructivista la evaluación da respuesta a la necesidad de conocer y comprender la situación social del desarrollo, la cual también implica aprendizaje.

La Evaluación de los aprendizajes

Conocer la situación social del desarrollo e identificar la Zona de Desarrollo Próximo de las niñas y niños es fundamental para la planificación, el diseño y la evaluación de estrategias oportunas. Un aspecto implícito en este proceso es que, al evaluar los aprendizajes logrados, también se evalúa la planificación y mediación que está realizando el docente (Rodríguez, 2011, p.15).

Es decir, la evaluación debe visualizarse como un elemento integral y sistémico, parte de la realidad y la complejidad del día a día, en la Guía Pedagógica del MEP se propone como parte integral del proceso, se considera un elemento intrínseco de la mediación pedagógica, pues ofrece información importante del proceso de construcción de aprendizajes de las niñas y niños. Por lo tanto, es concebida como una acción continua que permite registrar “cómo aprende cada niño o niña” y la intencionalidad del aprendizaje, información que permite tomar decisiones oportunas para mejorar el proceso educativo (2017, pp.84, 85).

A su vez la evaluación debe ser dinámica y flexible pues el ser humano se encuentra en constante aprendizaje, cada espacio-situación en el cual se ubica le ofrece experiencias e interacciones que se vuelven parte de su historia, la mediación va a permitir que esas experiencias sean elegidas cuidadosamente para contribuir en los procesos de aprendizaje de las niñas y niños y la evaluación va a ofrecer los insumos para proponer futuras experiencias.

Rodríguez hace referencia a este aspecto al expresar que la situación social del desarrollo evoluciona cuando las funciones mentales se reorganizan y reestructuran, además afirma que la evaluación estaría sesgada si no son considerados los aspectos sociales del desarrollo y la vivencia, pues como lo expresa la autora, “ (...) en la evaluación e intervención, se necesita considerar todos los procesos, tanto los internos como los externos; reconociendo sujeto y medio como unidad dinámica” (2011, pp.8,13)

La elección de los instrumentos o formas de sistematizar los procesos y aprendizajes de las niñas y niños también deben ser coherentes con el enfoque socioconstructivista desde el cual se proponen herramientas cualitativas como: el registro anecdótico, registros descriptivos que permitan establecer relaciones entre el ambiente y la niña o niño, evitando una interpretación aislada de la conducta o logro, o el historial, que evidencie una explicación de las dinámicas internas mediante la observación del desarrollo “como un todo único, coherente y dinámico” (Rodríguez, 2011, pp.24-25).

En este sentido la evaluación es sistemática y participativa, para ello debe planificarse de acuerdo con los aprendizajes por construir, constituye el registro por parte del docente y permite la participación de las y los estudiantes ubicándolos en un contexto histórico, social y cultural, como seres en situación. Por último, posee un carácter informativo, reafirmando la importancia de mantener una comunicación constante con la familia sobre los procesos educativos de sus hijas e hijos.

La evaluación como parte del diseño curricular

La evaluación curricular vista como una de las fases del diseño, se establece como un insumo de gran importancia para la mejora continua de la educación en cualquiera de sus ámbitos. En el caso del presente estudio la intención de elaborar un referente para la evaluación fundamentado en el Enfoque Socioconstructivista y la teoría de los modelos de evaluación curricular, pretende crear un referente que permita evaluar el currículo y

buscar la mejora continua de las prácticas en entornos educativos formales para la primera infancia.

Fases del diseño curricular

El diseño curricular está compuesto por una serie de fases, mediante las cuales se da una organización teórica y práctica del proceso a seguir para su operacionalización, según Acosta y Montezuma, independientemente del enfoque que se haya elegido el diseño curricular representa una parte fundamental del proceso, articulando los componentes curriculares por medio de pasos que le organizan y estructuran (2011, p.71).

Ilustración 3. Fases del diseño curricular.



Fuente: Elaboración propia a partir de Acosta y Montezuma (2011, p.73).

Como se presenta en la figura es posible diferenciar cuatro fases del diseño curricular, las cuales se organizan de la siguiente manera:

- 1. Análisis previo:** consiste en un estudio que contempla las fuentes internas y externas relacionadas con el proyecto de diseño curricular, mediante el cual se pueden determinar aspectos como: el perfil del estudiante, los contenidos, competencias o temas por abordar y la viabilidad del proyecto, esta fase constituye la construcción de

una base sólida del proceso, de acuerdo con la realidad contextual del proyecto educativo (Acosta y Montezuma, 2011, p.73).

2. **Diseño curricular:** Es en esta fase en donde se establecen los elementos y fundamentos necesarios para conformar el currículo y crear un proyecto educativo, se establecen los propósitos y metas a lograr en cuanto a la formación del estudiante (Acosta y Montezuma, 2011, p.73).

En la fase de diseño curricular se elabora el producto oficial, el cual puede expresarse en diferentes tipos de documentos, ya sea un programa, lineamientos, políticas educativas o Guías, en este sentido se define lo que llegará a ser el currículo prescripto, el cual es definido por la UNESCO como “La estructura, el contenido y los métodos de las experiencias de aprendizaje planeados” (2017, p.195).

3. **Implementación:** esta fase se puede dar en tres etapas, la socialización del proyecto, la capacitación del personal y la puesta en marcha. Para lograr una adecuada implementación deben valorarse los contenidos, su organización, los recursos necesarios y la metodología que se va a utilizar para la operacionalización del currículo (Acosta y Montezuma, 2011, p.73).

Además el docente debe tener un proceso de socialización del proyecto, y estar en constante capacitación, como lo menciona la UNESCO “Quienes participan de la implementación curricular necesitan comprometerse en múltiples actividades del desarrollo de capacidades” (2017, p.195), pues el currículo es dinámico y el docente debe estar en constante capacitación para lograr estar al día con las nuevas políticas, programas e innovaciones curriculares, de esta manera la institución debe también fomentar y permitir esta mejora constante del personal.

La implementación del currículo debe ser gradual, consiste en una serie de etapas que permiten un proceso más controlado, de manera que se puedan observar los cambios, y evaluar el proceso para hacer mejoras en el momento, como lo expresa la UNESCO la implementación del currículo “suele venir precedida de una etapa experimental donde se pone a prueba el currículo de manera controlada y limitada a fin de evaluar la probabilidad de que sea exitoso cuando se implemente universalmente” (2017, p.234).

4. **Evaluación:** Esta fase comprende todas y cada una de las anteriores, a través de la cual se asume un carácter permanente del estudio del currículo, permitiendo observar todo el proceso y culminación (Acosta y Montezuma, 2011, p.74).

Al poner en práctica un proyecto curricular, debe contemplarse la evaluación como parte fundamental del proceso y desarrollarse de acuerdo con enfoque curricular de

manera que se adapte a sus características, la Oficina Internacional de Educación especifica que la evaluación curricular permite que quienes operacionalizan el currículo, el gobierno y demás actores puedan determinar el cumplimiento de metas y objetivos, por lo que debe ser una parte inherente al sistema educativo pues ofrece las bases para la toma de decisiones en las políticas curriculares y ajustes en los procesos de implementación (UNESCO, 2017, p.260).

La evaluación curricular puede considerarse como el proceso mediante el cual se hace un análisis de la situación institucional, puede tener varias aristas dependiendo del aspecto en revisión, pero su fin siempre debe ser la mejora. Según Jauregui, M, la evaluación es un proceso "dinámico, sistemático y continuo que permite valorar la pertinencia del plan de estudios con el contexto sus necesidades, problemas y tendencias, así como los diferentes componentes de la realidad institucional" (2015, p.4).

En ese sentido Mora (2004, p.2) afirma que la evaluación curricular puede entenderse de diversas maneras dependiendo de la intención del centro educativo, es decir del objetivo de la evaluación, ya sea esta el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, entre otras, dependiendo de ello, se define si se va a realizar una medición, una valoración o una combinación de ambas.

Desde esta posición Mora señala, que lo importante no es sólo evidenciar los aciertos y desaciertos de un plan, un programa o del desempeño profesional de los educadores, si no ofrecer la realimentación que puede aportarse por medio de la investigación, que permita las mejoras necesarias, la innovación curricular y la calidad en beneficio de la población y procesos educativos (2004, p.3).

Visualizar la evaluación curricular como un agente de cambio y no como un proceso punitivo puede significar en una participación más real y comprometida con la mejora curricular, de ahí la importancia de formular más propuestas en esta línea como lo menciona la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2017, p.12), es necesario generar productos que respondan al aporte de resultados de la evaluación curricular la implementación y los aprendizajes que se generan.

Ante ello, iniciar un proceso de evaluación curricular debe existir la convicción de que a través de este se procura abrir oportunidades de mejora. Su fundamentación se basa en la objetividad y confiabilidad de las o los evaluadores, pues como lo menciona Jauregui (2015, p.4), de ello depende la validez, relevancia, alcance y pertinencia. Por lo

que la parcialidad y tener en claro el carácter axiológico del proceso juegan un papel importante a la hora de realizar un estudio de tipo evaluativo.

Jauregui confecciona también un esquema en el que se describe el proceso de la evaluación curricular:

Ilustración 4. Proceso de evaluación curricular



Fuente: Tomado de Jauregui, (2015, p.6).

La evaluación curricular está destinada a evaluar cada una de las etapas anteriores de la planificación curricular, como lo mencionan López y Luna, implica la fase de análisis, diseño e implementación, se considera una etapa final del proceso, pero con una función importante pues mediante esta se da un carácter permanente de estudio, del diseño curricular (2011, p.74).

Modelos de evaluación curricular.

Considerando el producto curricular que surge del presente estudio es indispensable comprender el proceso y las características que se deben tomar en cuenta

para la construcción de un referente para la evaluación curricular basado en los modelos de evaluación, de acuerdo con Nirenberg, Brawerman y Ruiz se pueden definir como:

“Una construcción basada en hipótesis teóricas sobre el funcionamiento de una realidad compleja, para su mejor comprensión y para provocar intervenciones eficaces que produzcan transformaciones deseables (...) un modelo no es la realidad, pero facilita su comprensión para poder operar en ella” (2000, p.134).

Como bien lo señalan las autoras los modelos de evaluación basan sus criterios en la teoría en la cual está fundamentada una propuesta educativa, acercando tanto al evaluador como al evaluado a la realidad esperada por medio de la comprensión.

Los criterios son definidos por Nirenberg, Brawerman y Ruiz como indicadores, los cuales “permiten organizar la recolección de a información mediante la confección de instrumentos o protocolos que facilitan la estandarización requerida” (2000, p.155).

En el caso del presente estudio la propuesta se basa en el enfoque socioconstructivista aplicado a la atención y educación de niñas y niños menores de cuatro años, agregando además la experiencia de docentes y especialistas en el área, con la finalidad de proponer criterios que permitan evaluar la puesta en práctica del enfoque desde su vivencia en la realidad educativa.

A partir de la teoría de evaluación curricular es posible identificar dos tipos de modelos:

Tabla 8. Tipos de modelos de Evaluación

Analíticos	Están relacionados con paradigmas epistemológicos, explicativos y desde una posición más realista u objetivista, mediante los cuales se busca ofrecer explicaciones del funcionamiento del programa y sus resultados, utilizando una naturaleza mayormente cuantitativa de la información.
Globales	Se basan en paradigmas más descriptivos los cuales tienen como finalidad establecer el significado de las acciones y actividades que se desarrollan dentro del programa, su enfoque es más holístico, dejando de lado las causales y variables y basándose en posturas más subjetivas e idealistas, a partir de una naturaleza cualitativa de la información.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pizarro (2000, p.15, 16).

En este caso particular el referente para la evaluación curricular que se plantea responde a un modelo Global, con una intención valorativa, pues se busca establecer significados y orientaciones entre las acciones que representan el enfoque socioconstructivista y las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas que atienden y educan a niñas y niños menores de cuatro años, desde un enfoque más holístico y cualitativo.

En esta línea Stufflebeam desarrolla el modelo “Toma de decisiones” Tejada (1989), citado por Jiménez (1999, p. 39-40) su objetivo es proporcionar conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar, las decisiones. Su proceso se basa en el análisis de tareas, obtención de la información, la realización del informe de evaluación y la realización de un plan para la administración de estudio.

Según Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000) un modelo de evaluación debe cumplir con los siguientes atributos:

Tabla 9. Atributos de los modelos de evaluación.

Atributo	Descripción
Ser holístico	Procurar la comprehensividad incluyendo la totalidad de los aspectos que corresponden a un programa o proyecto y desagregándolos en componentes evaluables. Supone multiplicidad de técnicas y diferentes actores involucrados.
Ser modular	Incluye distintos énfasis según el momento de evolución del programa o proyecto y el proceso evaluativo.
Involucrarse en el proceso de gestión	Contribuye al aprendizaje institucional por medio de la retroalimentación entre la evaluación y la programación. Generando una actitud que instaure la cultura organizacional evaluativa.
Ser flexible	Puede permitir modificaciones en los momentos de aplicación que respondan a los contextos, con el cuidado de no perturbar la puesta en común de los aspectos evaluados.

Incorporar las perspectivas de los distintos autores	El evaluador cumple un rol fundamental en el proceso, sin embargo, debe contemplarse la intervención de los principales actores durante todo el proceso.
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000, pp. 135-137)

A partir de la teoría consultada acerca de los modelos de evaluación y el aporte de Stufflebeam, se pretende elaborar una propuesta que permita ver la evaluación curricular como una herramienta de mejora para la educación de niñas y niños menores de cuatro años, utilizando como parámetro la teoría Socioconstructivista y la experiencia de profesionales que lo han vivenciado, para la elaboración de los criterios de evaluación.

Considerando el enfoque Socioconstructivista y la Pedagogía Crítica de Paulo Freire, el sujeto debe ser partícipe de su propia evaluación a partir de en la reflexión de sus propias prácticas educativas y el contexto histórico, social y cultural en el cual se desarrollan, de manera que la autoevaluación, la coevaluación y de forma optativa la evaluación externa, permiten contar con diferentes perspectivas y miradas para la toma de decisiones. En el siguiente capítulo se aborda la ruta metodológica para el desarrollo de esta investigación.

Capítulo III: Marco Metodológico

I Parte

3.1 Metodología de la Investigación

En el presente capítulo se exponen aspectos fundamentales relacionados con la ruta seguida para el desarrollo de la investigación, como lo son: la metodología elegida de acuerdo con el tipo de estudio, el enfoque y modelo de investigación, la selección de los participantes, de las técnicas e instrumentos requeridos para la obtención y el análisis de la información, con el fin de elaborar un referente para la evaluación curricular.

A través de este estudio se analizó la realidad educativa empleando como fuentes de información personas que hubieran tenido experiencia en el trabajo con niñez menor de cuatro años y el acercamiento al enfoque socioconstructivista para propiciar el desarrollo de habilidades y aprendizajes; de esta forma la elaboración del referente para la evaluación curricular buscó recopilar estas experiencias y fundamentar las prácticas desde la teoría, para formular los criterios que caractericen la puesta en práctica de este enfoque.

En ese sentido, la investigación educativa permite identificar la realidad en el contexto, las necesidades, fortalezas y debilidades con el fin de tomar decisiones pertinentes que permitieran optimizar el proceso. Con respecto a ello González, et al. (2007, p.281), aclaran que una investigación puede considerarse educativa cuando promueve en los participantes una mayor comprensión, la búsqueda de nuevos caminos hacia la reflexión autónoma y compartida de la puesta en práctica y la posibilidad de mejorarla. En consecuencia, la investigación educativa permite actuar a partir de las necesidades reales del objeto de estudio.

Paradigma de la investigación

El presente trabajo se desarrolló desde un paradigma naturalista, pues la intención es caracterizar la naturaleza del fenómeno en estudio, sin intervenir en la dinámica, con el fin de recopilar información lo más cercana a la realidad posible. Se pudo considerar el Naturalismo desde la epistemología como la postura que permite validar el conocimiento desde la perspectiva física del fenómeno de estudio, es decir como la fuente original de información (Montoya, C., et al., 2007, p.3).

A partir del paradigma naturalista la fenomenología como perspectiva filosófica de la investigación permite que el investigador llegue al fenómeno y analice con la mayor naturalidad, de manera que la información que se obtenga se acerque lo más posible a la vivencia o situación en estudio, vista esta desde la corriente husserliana (fundador: Edmund Husserl, 1859-1938) “se enfatiza el retorno a la intuición reflexiva para describir y clarificar la experiencia vivida y constituida en la conciencia” (Paz, M. 2003, p.63).

Partiendo del método fenomenológico se realizó un análisis descriptivo de las experiencias, como lo menciona Behar, “se enfatiza en la interpretación de los significados del mundo y las acciones de los sujetos. Estas nociones epistemológicas inducen al empleo de métodos cualitativos de investigación” (2008, p.45). Esta labor metodológica permitió analizar la realidad para determinar qué elementos de la práctica educativa deben ser seleccionados para el diseño y la elaboración de criterios para evaluar curricularmente la vivencia del enfoque socioconstructivista en centros educativos para la primera infancia.

Enfoque metodológico del estudio

Vinculado al concepto de Enfoque Cualitativo, es posible afirmar que la elección de este se basó en aspectos como: la importancia que merece el contexto y la realidad educativa, el papel del investigador y la interacción de los participantes.

Al respecto McMillan, y Schumacher, señalan como la investigación cualitativa describe y analiza la realidad del objeto de estudio basada en las conductas sociales, ya sea desde la colectividad o la individualidad, de las opiniones, los pensamientos y las percepciones. El papel del investigador es el de interpretar el fenómeno basado en la información o los valores que facilitan los participantes. Es de gran importancia pues ayuda a la elaboración de teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa y la explicación de temas sociales (2005, p.400).

Modelo de investigación seleccionado

En la misma línea se utilizó el modelo de investigación aplicada la cual según Behar "Se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren"(2008, p.20), pues se pretende un producto curricular con las orientaciones necesarias para acercar las prácticas educativas al enfoque socioconstructivista.

En este sentido Vargas y Cordero afirman que "La investigación aplicada constituye un enlace importante entre ciencia y sociedad. Con ella, los conocimientos son devueltos a las áreas de demanda, ubicadas en el contexto, donde se da la situación que será intervenida, mejorada o transformada. (2009, p.163). Ante ello la investigación aplicada implica la devolución al contexto, en este caso el producto que se genere será de uso libre para cualquier institución educativa que trabaje con una población menor de cuatro años aplicando un enfoque socioconstructivista.

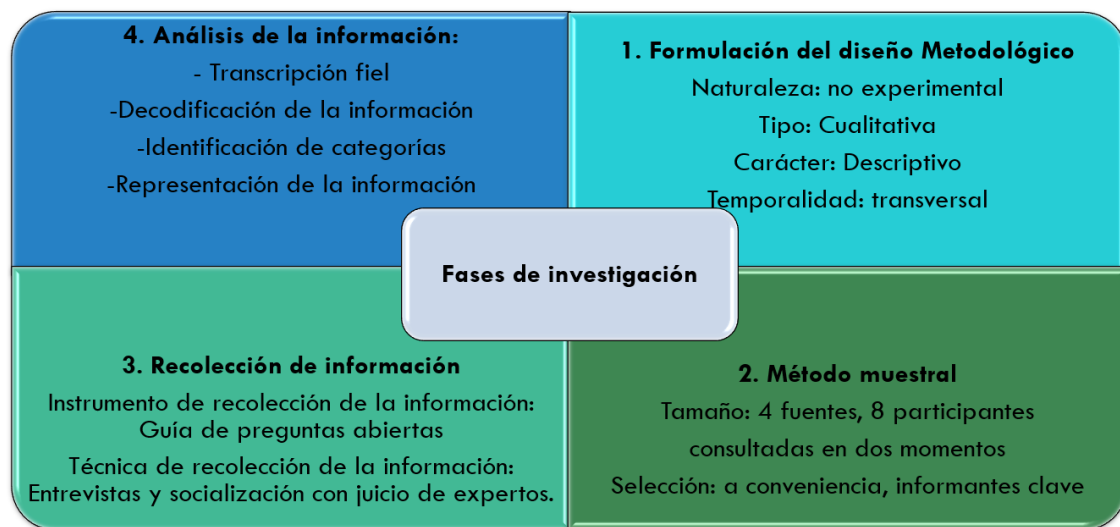
Temporalidad del estudio

El estudio se desarrolló desde una temporalidad de tipo transaccional o transversal, lo cual significa según García (2004, p.1), que "se intenta analizar el fenómeno en un periodo de tiempo corto, un punto en el tiempo, por eso también se les denomina "de corte". En el campo la temporalidad del estudio marca el momento en el que se estudiará el fenómeno para su posterior análisis.

3.2 Fases de la investigación

El proceso de investigación incluyó varias fases mediante las cuales se organizó el desarrollo de las acciones que guían al investigador para obtener, analizar, procesar y generar nuevos conocimientos, Como lo mencionan McMillan, J. H., y Schumacher, S. "Estas fases no son secuenciales ni constituyen un proceso ordenado paso a paso. La investigación es más un proceso interactivo entre el investigador y la lógica del problema, el diseño y las interpretaciones" (2005, p.16), contar con una guía que permita al evaluador tener en claro la ruta a seguir le otorga organización para desarrollar el proceso con mayor conciencia.

Ilustración 5. Fases de investigación



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio, 2021.

Descripción de las fases:

- **Fase 1. Formulación o diseño metodológico:** descripción del paradigma y enfoque metodológico.

En primera instancia se realizó una revisión teórica para identificar y definir la línea del estudio, basado en el tipo de propuesta curricular a elaborar se consideraron los diferentes aspectos metodológicos a seguir para el desarrollo de la investigación. Sobre esta actividad Gómez y Roquet (2012, p.18), afirman que la revisión de la literatura permite al investigador establecer la importancia del estudio que pretende desarrollar y, posteriormente, comparar sus resultados con los de otros estudios similares.

A su vez se realizó una revisión, tanto a nivel nacional como internacional, de los diferentes instrumentos o modelos de evaluación de centros educativos en primera infancia, con el fin de observar las posibilidades existentes y contar con una base para la elaboración del producto curricular.

- **Fase 2. Descripción del proceso de selección de los participantes:** identificación de la unidad de análisis, perfil de los participantes y proceso de selección.

A partir de la información teórica consultada en la primera fase, se dio paso a definir como unidad de análisis la Atención y Educación en Primera Infancia desde un enfoque curricular Socioconstructivista, con el objeto guiar la implementación de este enfoque en

instituciones con una población menor de cuatro años se propuso la elaboración del referente para la de evaluación curricular.

Las participantes fueron elegidas por conveniencia, a partir de la delimitación se considera la selección de los sujetos que serán fuente de información, según Hernández, “en un estudio cualitativo, las decisiones respecto del muestreo reflejan las premisas del investigador acerca de lo que constituye una base de datos creíble, confiable y válida para abordar el planteamiento del problema” (2014, p. 382).

La selección de las participantes se dio con base a los objetivos propuestos con la finalidad de recolectar información relevante para diseñar y validar el referente para la evaluación. Con el propósito de contar con informantes de calidad para el diseño se contactó a personas vinculadas con la educación en primera infancia y que además tuvieran conocimiento y experiencia sobre el enfoque socioconstructivista y cómo llevarlo a la práctica, en primera instancia se consideraron los siguientes perfiles:

- **Asesora del Ministerio de Educación Pública en Educación Preescolar:** Se contactó a la Asesora de Educación Preescolar del Ministerio de Educación, pues es una profesional vinculada al tema a nivel nacional, además participó en la elaboración del Guía Pedagógica para el trabajo con niños y niñas del nacimiento a los 4 años, documento oficial para el trabajo con esta población y bajo el enfoque socioconstructivista.
- **Expertas en Primera Infancia:** Se solicitó la colaboración a dos personas quienes mantienen una amplia trayectoria en el trabajo con la primera infancia, una de ellas docente de educación Preescolar, docente de la Universidad de Costa Rica de la carrera de Educación Inicial con una amplia trayectoria, e investigadora en el tema de formación docente y primera infancia.

La segunda, Psicóloga, docente de Psicología y Catedrática de la Universidad de Costa Rica, investigadora en temas de primera infancia y la educación desde un marco abierto y la vivencia del socioconstructivismo en las aulas de educación inicial.

- **Directoras de Centros Infantiles Universitarios:** Se eligió la participación de la directora de la Casa Infantil Universitaria de la Sede de Occidente, docente de Educación Preescolar, Licenciada en Administración Educativa y Máster en Psicopedagogía con aproximadamente trece años de experiencia en educación para niñas y niños del nacimiento a los cuatro años. Y la directora del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora, Licenciada en Educación Preescolar, actualmente cursando la Maestría en

Administración Educativa en la Universidad de Costa Rica, con catorce años de experiencia en el trabajo con niñas y niños menores de seis años.

- **Docentes de Educación Inicial, con experiencia en el trabajo con niñas y niños menores de cuatro años:** Se solicitó la colaboración de tres docentes: la primera, docente en la Casa Infantil Universitaria, Máster en Administración Educativa y con trece años de experiencia en el trabajo con niñas y niños del nacimiento a los cuatro años. La segunda, Docente de Educación Preescolar, Licenciada en Docencia y Máster en Planificación Curricular, con 19 años de experiencia en el trabajo con una población entre los ocho meses y los cinco años. Y la tercera, Bachiller en Educación Preescolar, con una trayectoria de 35 años como docente de niñas y niños entre los ocho meses a los cinco años.
- **Fase 3. Estrategias de recolección de información:** estrategia de abordaje a los participantes, diseño del instrumento, validación (ajustes al instrumento), plan de garantía ética y técnica de aplicación del instrumento.

Durante el abordaje de los participantes, es de suma importancia contar con un clima favorable para recolectar la información, a través de espacios de análisis, discusión y elaboración de propuestas que cuenten con el consentimiento de quienes se vieron implicados (Brovelli, 2001, p. 108). Este proceso se lleva a cabo mediante, la entrega de cartas, visitas y consentimientos que indiquen la importancia de su participación en el estudio.

Por tal motivo la estrategia de abordaje a los participantes consistió en primera instancia en una conversación personal o telefónica mediante la cual se comunicó a cada persona seleccionada los objetivos y la importancia de la investigación, así como los beneficios que se esperan obtener de la elaboración de un referente para la evaluación curricular para el trabajo con niñas y niños menores de cuatro años.

Posteriormente al recibir una respuesta positiva sobre la participación en el estudio por medio de una entrevista semiestructurada, se coordinó la cita, para llevar a cabo la conversación y el día de la entrevista se entregó el consentimiento informado de la Universidad de Costa Rica con las especificaciones del estudio, para que cada participante tuviera la oportunidad de leerlo y firmarlo si estaba de acuerdo con ello y aclarar cualquier duda sobre el manejo de la información.

Para la selección de las técnicas e instrumentos de recolección de la información, según Sandoval se deben tomar en cuenta cuatro aspectos fundamentales “el enfoque desde el cual se plantea la investigación, el tipo de información que se pretende captar, las características de la fuente o fuentes de información y, finalmente, el tiempo del que se dispone para todo el proceso” (2002, p.124). De igual manera, desde un enfoque cualitativo a partir de estos puntos, el investigador puede tomar la decisión de homogenizar o estandarizar los instrumentos de recolección de la información, y la forma de aplicarlos (p.125).

Como técnica de investigación para recolectar insumos que facilitaran la elaboración del producto curricular se utilizó la entrevista a semiestructurada. La elección de los instrumentos y los participantes a quienes serán aplicados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 10. Fuentes consultadas según instrumento aplicado

	Entrevista Semiestructurada	Participantes
Expertos en la primera infancia	✓	2
Docentes de Centros Educativos	✓	3
Asesora de Educación Preescolar del MEP	✓	1
Autoridades de centros educativos	✓	2
Total		8

Fuente: Elaboración propia a partir del diseño de la propuesta metodológica, 2021.

La entrevista semiestructurada, permite al investigador ir dirigiendo y formulando las preguntas mediante una conversación abierta para generar nuevos cuestionamientos o temas emergentes en un ambiente natural, por lo que la información recopilada no se limitó a una guía de preguntas, sino que a partir de ello se pudo recopilar información no tomada en cuenta con anterioridad para generar categorías emergentes para el análisis de la información.

McMillan y Shumacher (2005) argumentan como a través de la fenomenología se describen los significados de una experiencia vivida y reconoce como técnica más empleada la entrevista extensa entre los informantes y el investigador, enfocada en la

comprensión de las perspectivas de los informantes y las vivencias que pueden expresar desde su cotidianidad (p.45).

Las entrevistas cualitativas son más flexibles, dinámicas, descriptivas, no estructuradas y abiertas, llamadas también entrevistas a profundidad se caracterizan por desarrollarse como una conversación entre iguales con un objetivo, el investigador puede contar con una guía de preguntas generales, pero se emplean con libertad, de acuerdo con las temáticas que se van suscitando. Para que la conversación sea más fluida el investigador puede solicitar el permiso del entrevistado para hacer una grabación de la entrevista y sólo tomar notas de los puntos más relevantes, esta grabación posteriormente es transcrita para el análisis de la información obtenida (McMillan, 2005, p.52; Tylor, 2002, p.101).

Proceso de elaboración de instrumentos

A partir de los constructos desarrollados en el Marco Teórico, se generaron las preguntas más pertinentes para obtener la información necesaria en la elaboración del Referente para la Evaluación. Posteriormente, se hace un análisis de cada una de ellas para determinar cuáles ya han sido resueltas por medio de la teoría abarcada en el capítulo II.

Con las preguntas restantes o pendientes de respuesta se construye un instrumento, tratando de darle la redacción más apropiada para llegar al objeto de estudio de forma natural. Posteriormente se someten a validación por parte de profesionales en cada una de las áreas correspondientes, considerando informantes que realicen una revisión e indicaciones de mejora de los instrumentos, con el fin de observar en ellos coherencia, comprensión y el abordar los temas necesarios para la recolección de la información necesaria. Este paso es fundamental para garantizar la ética, objetividad, confiabilidad y la validez del estudio.

A continuación, se muestra un cuadro con los participantes de la validación de instrumentos de entrevista:

Tabla 11. Validación de instrumentos por expertos

Entrevista dirigida a:	Participantes	Perfil
Expertos en la Primera Infancia	Mirineth Rodríguez	Docente de Educación Inicial, Máster en Psicopedagogía y docente del Departamento de Educación, Sección de Educación Inicial en la Universidad de Costa Rica.
Docentes de Educación Inicial	Silvia Elizondo Villalobos	Licenciada en Educación Preescolar, Docente de Educación Inicial en el Centro Infantil laboratorio Ermelinda Mora, de la Universidad de Costa Rica.
Asesoras de Educación Preescolar	Denia Zumbado Zamora	Docente de Educación Preescolar, Dra. En Educación, Ex Jefa de Asesoría Pedagógica Región de Occidente y Jefa de Asesoría Pedagógica Región Peninsular
Autoridades de centros educativos	Rosa Martínez Ramírez Meléndez	Ex directora del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora, Máster en Evaluación Educativa, Docente pensionada del Departamento de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Fuente: Elaboración propia a partir de la selección de la investigadora, 2021.

A partir de las recomendaciones recibidas en la validación de las entrevistas, se procedió a generar las modificaciones correspondientes y redactar nuevamente el instrumento, para dar respuesta al fenómeno en estudio por medio de los conocimientos, las vivencias y experiencias de los informantes claves.

A continuación, se presenta una tabla con las preguntas definitivas para los instrumentos, los cuales variaron solamente en redacción para cada fuente desde su especialidad:

Tabla 12. Instrumento de recolección de la información, según ítem de desarrollo de la entrevista

Objetivo específico	ÍTEM	Preguntas
3 2	Respecto al conocimiento	1. ¿Cómo se ve reflejado en la práctica el modelo socioconstructivista? 2. ¿Cuáles desafíos debe enfrentar en la implementación de un enfoque socioconstructivista en las aulas de Educación Inicial?
2	Beneficios para la niñez	3. ¿Cuáles beneficios tienen las niñas y niños a partir de la implementación de un enfoque socioconstructivista?
1 1 1 1 3	Respecto a la gestión pedagógica	4. ¿Qué aspectos caracterizan su mediación docente desde un enfoque socioconstructivista? 5. ¿Cuáles funciones ejecutivas se vinculan como docente en su jornada y en coherencia con un enfoque socioconstructivista? 6. ¿Cuáles funciones pedagógicas se vinculan como docente en su jornada y en coherencia con un enfoque socioconstructivista? 7. ¿Qué aspectos toma en cuenta para la organización del ambiente preparado desde el enfoque socioconstructivista? 8. ¿Qué se debe mejorar en el ambiente preparado para ofrecer una atención integral desde un enfoque socioconstructivista?
1 1 2 2	Respecto a la planificación didáctica	9. ¿Cómo implementa el enfoque socioconstructivista al elaborar los planeamientos didácticos, desde el enfoque socioconstructivista? 10. ¿Qué actividades reflejan la implementación de un enfoque socioconstructivista en su planificación? 11. ¿Cómo evalúa las actividades realizadas desde un enfoque socioconstructivista? 12. ¿Cómo registra el proceso de evaluación tomando en cuenta el enfoque socioconstructivista?

		“proceso”, “instrumentos” “aspectos a considerar”, “A quién se dirigen” “cada cuanto se realizan”.
3	Respecto al producto curricular	13. ¿Qué criterios sugiere para evaluar el modelo socioconstructivista a nivel institucional? “Implementación” “planificación (incluye la evaluación)” y “mediación”.

Fuente: Elaboración propia a partir de la validación de instrumentos, 2021.

- **Fase 4 Análisis de la información / Triangulación:** la producción, validación y representación de la información.

El análisis de la información recopilada consistió en un paso fundamental para determinar la relevancia, coherencia y significancia de la información que se obtuvo en la fase anterior, por medio del análisis se da sentido a las palabras, como lo expresa Sandoval (2002, p.183), es un proceso en el cual se une la información para “hacer lo invisible obvio, de reconocer lo significativo desde lo insignificante, de ligar lógicamente hechos aparentemente desconectados, de ajustar categorías una con otra y de atribuir consecuencias a los antecedentes”.

Plan de análisis de la información:

1. Aplicación del instrumento de recolección de información a cuatro fuentes.
2. Transcripción de la información
3. Análisis de contenido a través de proceso de decodificación de la información.
4. Análisis de agrupación de familias (categorías previas y categorías emergentes).
5. Representación de los resultados
6. Triangulación de la información a través de fuentes y literatura consultada.

Para el análisis de la información se utilizó el análisis de contenido por medio del cual se tomó la información recopilada para dar una lectura profunda, Sandoval hace referencia a Paul Ricoeur (1974), quien la ha propuesto como una “lectura de la realidad social, de las acciones humanas y la cultura, a la manera de textos sobre los cuales es posible emprender un trabajo de tipo hermenéutico” (2002, p.90).

Para el análisis de la información se realiza una agrupación de fuentes, de manera que se agrupan por tipo de participantes y se analizan las respuestas que dio cada participante a las preguntas.

A partir del análisis de la información obtenida se elabora la propuesta del *Referente para la Evaluación Curricular desde el Enfoque Socioc constructivista*: dirigida a instituciones educativas para la primera infancia.

Este consiste en criterios enfocados a la evaluación curricular, que se dividen en dimensiones las cuales se subdividen en categorías para una mayor organización de los aspectos a evaluar.

El referente se desarrolló desde la evaluación formativa dando la opción de elegir la evaluación interna o tipo mixta, incorporando la evaluación externa, con el fin de dar una visión más holista del proceso al contar con dos perspectivas, la de los implicados directos por medio de la reflexión acción y la externa desde “afuera” para dar mayor rigor y objetividad al proceso evaluativo.

Evaluación interna: La cual, según Uribe, Zapata, y Gómez, (1996, p.40). “Es la evaluación realizada por el personal de la institución o del programa, generalmente grupos interdisciplinarios en los que están representados todos los estamentos y audiencias del programa. Esta se basa en un proceso de autoevaluación, Rodríguez Arocho (2010, p.18), manifiesta como en la formación docente, la pedagogía crítica se convierte en una herramienta para promover la reflexión sobre la propia práctica.

Para materializar esta propuesta se tomaron nociones apoyadas en el legado de Paulo Freire, como lo son la problematización, mediante la cual los docentes tienen la posibilidad de actuar desde la acción-reflexión de las prácticas educativas y los ambientes existenciales que se desarrollan en los centros educativos y reflexionar si estos responden desde la implementación del currículo al enfoque propuesto por el Ministerio de Educación Pública. Así se expone en el siguiente texto:

Corresponde a los educadores generar un enfoque crítico de los problemas que surgen en situaciones particulares. Necesitamos indagar las contradicciones existentes entre la retórica y la realidad, entre la teoría y la práctica, entre la prescripción y la acción, entre la conciencia y la cultura (Nayive Angulo, L., y León, A. R. 2005, sp.).

Mediante la práctica de la problematización el docente tiene la oportunidad de observar los ambientes y las prácticas educativas con mirada crítica, con el fin de hacer los cambios necesarios para la mejora, Pérez Luna y Sánchez Carreño, mencionan que “Es a través de la problematización del mundo-hombre, o del hombre en su relación con el mundo y con los hombres, como se proporciona una profundización en la toma de conciencia de la realidad” (2005, p.322).

Con respecto a lo anterior cabe mencionar que la investigadora posee la experiencia de utilizar la problematización como herramienta de mejora en las prácticas educativas, pues la tesis para obtener el título de Licenciatura fue bajo esta línea, como se evidencia en el siguiente texto en el cual se hace referencia al proceso de análisis de la información por medio de la triangulación:

Este espacio de discusión y problematización sobre las teorías y sus implicaciones en las prácticas educativas permitía ir afianzando la reflexión sobre la acción y analizar la congruencia de las acciones educativas a la luz de las premisas del holismo. Luego la discusión giraba en torno a la visualización de cómo mejorar los procesos (Orozco, et al, 2011).

Evaluación externa: Según Uribe, Zapata, y Gómez, (1996, p.39) es la que se lleva a cabo por agentes externos a la institución o programa, quienes deben ser profesionales en evaluación o funcionarios de instituciones o entidades especializadas como Universidades, centros de asesoría, acreditación o auditorías especiales. Esta ofrece una mayor objetividad en cuanto a la apreciación del funcionamiento y resultados de lo observado en el lugar evaluado.

II Parte: Socialización y mejora de la Propuesta de Evaluación Curricular

Socialización y mejora del producto curricular

Posterior a la elaboración del Referente para la Evaluación Curricular, fue sometido a un proceso de socialización, contemplando los siguientes pasos:

Descripción de las fases:

Fase 1 Participantes del estudio: Para esta fase se tomó en cuenta a las participantes del estudio, pues eso garantiza se encuentren vinculados al proceso de investigación. Estas informantes además ya han sido elegidas anteriormente por su

afinidad y conocimiento acerca de la atención y educación en primera infancia y el enfoque Socioconstructivista.

Fase 2 Socialización de la propuesta:

Para la socialización del Referente para la Evaluación Curricular se envió un formulario por medio del correo electrónico, para identificar las posibles fechas de socialización, con base a la información obtenida se fijaron dos fechas: viernes tres y lunes seis de setiembre y se envió una invitación a la reunión virtual que más convenía a cada participante empleando la plataforma Zoom, con el fin de dar a conocer a las participantes el producto resultante del estudio en el cual dieron su aporte.

Se consideró pertinente utilizar la técnica grupal para recolectar la información, pues permite reunir a los expertos y participar de una conversación constructiva, guiada y pensada para abordar los temas necesarios en función de recibir los aportes que puedan ofrecer desde su perspectiva profesional, sin embargo los comentarios ante la propuesta curricular fueron muy positivos y las recomendaciones se basaron en dos correcciones de forma.

Fase 3 Proceso de mejora de los criterios: A partir de la información recopilada mediante la reunión virtual, se tomó en cuenta las sugerencias pertinentes para la mejora del producto curricular, identificar los aspectos más importantes y pertinentes a tomar en cuenta para realizar las mejoras de la propuesta.

Fase 4 Presentación de la propuesta: Como fase final se da la presentación del producto curricular mediante una presentación pública de Trabajo Final de Investigación Aplicada, el cual ya ha sido modificado con ayuda de las personas expertas seleccionadas para su validación, el referente se presenta como un documento dirigido a cualquier centro educativo a nivel nacional con población menor de cuatro años, pues se basa en el enfoque curricular propuesto por el MEP en la “Guía Pedagógica para el trabajo con niños y niñas del nacimiento a los 4 años”, la cual debe ser contemplada por toda institución que abarca este grupo poblacional.

3.3 Operacionalización de constructos

A continuación, se expone un cuadro de operacionalización donde se describen las categorías que se derivan de los objetivos específicos.

Tabla 13. Operacionalización de constructos

Objetivo específico 1. Describir las **bases teóricas y prácticas del socioconstructivismo**, presentes en instituciones que atienden y educan población en primera infancia.

Constructo	Definición teórica	Definición operacional	Categorías	Preguntas
Bases teóricas y prácticas del socioconstructivismo	El socioconstructivismo está basado en una serie de principios Vygotskianos, por ejemplo: el origen social de la conciencia, la mediación como el apoyo que el adulto puede ofrecer al niño para que construya sus aprendizajes desde su autogestión y la zona de desarrollo próximo, la cual define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, para las cuales la niña o el niño requieren de la colaboración del adulto o un compañero con mayor habilidad para resolver (Carrera, B., y	El referente teórico que sustenta el enfoque Sociocultural de Vygotski, a partir de la cual la mediación pedagógica busca ofrecer a través de la preparación del ambiente, las oportunidades para que las niñas y niños construyan el	Mediación pedagógica	¿Qué aspectos caracterizan su mediación docente desde un enfoque socioconstructivista?
				¿Cuáles funciones administrativas se vinculan como docente en su jornada y en coherencia con un enfoque socioconstructivista?
				¿Cuáles funciones pedagógicas se vinculan como docente en su jornada y en coherencia con un enfoque socioconstructivista?
			Ambiente preparado	¿Qué aspectos toma en cuenta para la organización del ambiente preparado desde el enfoque socioconstructivista?
			Planificación didáctica	¿Cómo implementa el enfoque socioconstructivista al elaborar los planeamientos didácticos, desde el enfoque socioconstructivista?

Constructo	Definición teórica	Definición operacional	Categorías	Preguntas
	Mazzarella, C., 2001, p.43, Rosa, A. N., y Arocho, W. C. R. 2016, pp.339-340 y Guitart, 2008, pp. 12-3).	conocimiento mediante la interacción y el ejercicio de su ciudadanía plena.		¿Qué actividades reflejan la implementación de un enfoque socioconstructivista en su planificación?

Objetivo específico 2. Caracterizar el **Referente para la Evaluación Curricular desde un enfoque Socioconstructivista**, dirigida instituciones educativas para la Primera Infancia.

Constructo	Definición teórica	Definición operacional	Categorías	Preguntas
Modelo de Evaluación Curricular	“Una construcción basada en hipótesis teóricas sobre el funcionamiento de una realidad compleja, para su mejor comprensión y para provocar intervenciones eficaces que produzcan transformaciones deseables (...) un modelo no es la realidad, pero facilita su	Construcción basada en la teoría del Socioconstructivismo para orientar el funcionamiento institucional desde una visión de comunidad de aprendizaje, a partir de la evaluación curricular considerando particularidades como los desafíos y beneficios y las	Desafíos de la educación para la primera infancia desde el enfoque	¿Cuáles desafíos debe enfrentar en la implementación de un enfoque socioconstructivista en las aulas de Educación Inicial?
			Beneficios del enfoque en la educación para la primera infancia	¿Cuáles beneficios tienen las niñas y niños a partir de la implementación de un enfoque socioconstructivista?
			Evaluación desde el enfoque Socioconstructivista	¿Cómo evalúa las actividades realizadas desde un enfoque socioconstructivista?

Constructo	Definición teórica	Definición operacional	Categorías	Preguntas
	comprensión para poder operar en ella” (2000, p.134).	características de la evaluación y el registro de la información desde este enfoque.		¿Cómo registra el proceso de evaluación tomando en cuenta el enfoque socioconstructivista?

Objetivo específico 3. Proponer criterios para el Referente para la Evaluación Curricular desde el Enfoque Socioconstructivista, dirigido a instituciones educativas para la primera infancia.

Constructo	Definición teórica	Definición operacional	Categorías	Preguntas
Criterios para el referente para la Evaluación Curricular	“permiten organizar la recolección de a información mediante la confección de instrumentos o protocolos que facilitan la estandarización requerida” (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000, p.155).	Se basan en la teoría del Socioconstructivismo para identificar el nivel en el cual se está llevando a la práctica por medio de la reflexión, considerando la mediación para preparar un ambiente ideal en la construcción del aprendizaje, así como los	Enfoque Socio constructivista	¿Cómo se ve reflejado el enfoque socio constructivista?
			Ambiente preparado ideal	¿Qué se debe mejorar en el ambiente preparado para ofrecer una atención integral desde un enfoque socioconstructivista?
			Criterios de evaluación	¿Qué criterios sugiere para evaluar el enfoque socioconstructivista a nivel institucional?

		critérios sugeridos por personas expertas.		
--	--	---	--	--

Capítulo IV: Análisis de la Información

En este capítulo se realiza un análisis de la información obtenida mediante la aplicación de la entrevista semiestructurada a cada una de las fuentes consultadas, para abordar el estudio desde diferentes puntos de vista, agregando una mayor riqueza desde el fundamento teórico, la vivencia y el conocimiento construido a partir de la implementación del enfoque socio constructivista en la atención y educación de la niñez menor de 4 años. A continuación, se presenta el análisis de las categorías, respondiendo a cada uno de los objetivos desarrollados durante el presente estudio.

4.1 Análisis del objetivo 1

A través del análisis del objetivo 1 se pretenden rescatar las bases teóricas y prácticas que corresponden al enfoque socioconstructivista a partir de la experiencia de las participantes y en coherencia con la teoría. Se han organizado en categorías como se presenta en la siguiente Ilustración:

Ilustración 6. Análisis del objetivo 1



Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

Seguidamente se expone el análisis de las categorías a partir de las experiencias compartidas por las diferentes fuentes consultadas para el presente estudio.

Mediación docente desde el enfoque socioconstructivista

La mediación docente es un aspecto fundamental al llevar a la práctica educativa un enfoque curricular, pues tiene la función de posibilitar las experiencias mediante las cuales las niñas y niños construyen sus aprendizajes.

De acuerdo con el enfoque Socioconstructivista la mediación consiste en la interacción que permite que los procesos de significación y apropiación ocurran, esto sucede cuando la niña y el niño toman la información del contexto y la asimilan para adquirir nuevos aprendizajes, para Vygotski la mediación presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje representa una excelente forma de propiciar y promover el desarrollo humano (Rosa, A. N., y Arocho, W. C. R., 2016, p. 337).

A partir de las expresiones de las participantes es posible destacar aspectos en los cuales concuerdan a la hora de describir cómo debe ser la mediación docente desde el enfoque socioconstructivista, a continuación, se extraen algunas de ellas:

Tabla 14. Mediación docente desde el enfoque socioconstructivista

Ítem	Expresión	Participante
Apropiación del fundamento teórico	<i>“Debe potenciar la Zona de Desarrollo Próximo”</i>	Docente 3
	<i>“Lo más importante es apropiarse del referente teórico real”</i>	Experta 2
	<i>“Primero debe apropiarse del enfoque, porque es desde este que debe mediar, ya sea desde la formación, y si ya se formaron, que puedan auto capacitarse y buscar información”.</i>	Asesora 1
Preparar el ambiente de aprendizaje	<i>“...yo paso por las áreas y me doy cuenta de que hay que cambiar el material, que se deterioró porque lógico en el uso que los niños hacen del material este se deteriora y tengo que cambiarlo...”</i>	Experta 2
	<i>“...autoevaluarse, y evaluar la situación en general de que lo que colocó tiene una función para el niño y si está creando el efecto que necesitaba, eso requiere de mucha observación”</i>	Directora 2
Reflexión sobre las prácticas educativas	<i>“Una decodificación del espacio en general, la música, las palabras, los cuentos, la forma de contarlos, los tiempos, para que sea natural”</i>	Directora 1
	<i>“Estar en constante reflexión sobre su propia mediación”</i>	Asesora 1
	<i>“...tenés que estar muy consciente de la cultura, muy consciente de cómo se está construyendo con los niños y cómo te estás construyendo voz como modelo de ellos, es como docente, qué les estas mostrando...”</i>	Experta 1

Fuente: Análisis de la información TFIA: Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

Es importante señalar como en el discurso de las participantes es posible observar diferentes niveles de respuesta, que van desde aspectos más generales, como la apropiación del referente teórico, hasta los más complejos y específicos que llevan a procesos de metacognición desde una mediación reflexiva sobre sus prácticas e interacciones como parte de un contexto.

Se evidencia la necesidad de que como profesional en educación de la primera infancia, la docente fundamente su mediación desde lo teórico, lo cual le guiará para tomar las mejores decisiones en beneficio de la niñez menor de cuatro años.

Desde el enfoque socioconstructivista el ambiente ofrece una riqueza de experiencias de aprendizaje, que la niña y el niño pueden desarrollar mediante la interacción con los espacios, materiales y comunidad educativa y es la persona docente quien se encarga de hacer esta preparación. Gainza (2011), refiere a autores como Vygotski, Bruner y Rogof, quienes destacaron la importancia del ambiente, la cultura y la sociedad en la educación, promoviendo el aprender a aprender y el aprender haciendo (p.61).

Asimismo, la mediación docente debe responder a una serie de características y factores que tanto a nivel grupal, como individual la niña y el niño irán determinando, desde la preparación de un ambiente físico, la construcción de un ambiente afectivo y de comunidad, hasta la actitud y práctica constante de la autorreflexión para orientar su mediación al contexto de aula.

Es posible problematizar que la preparación del ambiente no solo consiste en proporcionar un espacio físico que ofrezca posibilidades de aprendizaje, sino también en potenciar las interacciones y experiencias que hagan de este un espacio en el que se perciba el gozo, la fluidez y el respeto. En esta labor la observación y reflexión constante son prácticas que permiten al docente acompañar y guiar desde un rol sociocrítico de los ambientes e interacciones que se presentan, incluyéndose como parte de estos.

Funciones administrativas que se vinculan al docente desde un enfoque socioconstructivista

De acuerdo con la bibliografía consultada las funciones administrativas del docente se basan en “actividades que debe llevar a cabo para gerenciar el aula, como planificar, supervisar, organizar el tiempo, las tareas y los espacios; tomar decisiones, mantener una

buena comunicación y resolución de conflictos a nivel institucional (Cascante, 2012, prr2.).

En concordancia con lo expresado por las participantes las funciones administrativas más mencionadas coinciden en tres niveles de gestión, que se describen a continuación:

a. Gestionar el ambiente de aprendizaje

Esta función fue considerada como una de las más importantes por las cuatro fuentes consultadas, tanto desde las funciones administrativas como pedagógicas, pues es una actividad que forma parte de la mediación en todo momento, desde la observación, la reflexión, la búsqueda de materiales y recursos que se incluyen como parte del ambiente de aprendizaje, la organización del tiempo y el espacio, así como durante la participación en actividades que permiten la puesta en común y organización a nivel institucional.

La preparación del ambiente de aprendizaje es una función que se ve reflejada en las experiencias que se proponen para las niñas y niños, esta organización a nivel institucional permite construir nuevas formas de comunicación y resolución de conflictos como comunidad de aprendizaje, con respecto a ello la fuente 2 expone algunas acciones que realizan para dar congruencia a la forma de trabajo:

“Participar de reuniones institucionales, en las que se organizan aspectos como: celebraciones del calendario, fortalecer la mediación pedagógica mediante conversatorios, artículos de lectura, se exponen situaciones grupales o individuales y se buscan posibles soluciones o apoyos para la resolución, es un espacio de reflexión” (Directora 2).

Desde las funciones administrativas resulta importante rescatar que la organización institucional debe darse desde una relación dialógica entre las personas que la conforman, la toma de decisiones, la reflexión y auto reflexión, el compartir experiencias y buscar soluciones en conjunto, asimismo, puede aportar en la búsqueda de un lenguaje común en la mediación desde el enfoque socioconstructivista y de la edificación de una cultura Institucional.

b. Relaciones de respeto y comunicación en la comunidad de aprendizaje

Como bien se mencionó anteriormente, el personal de una institución educativa ya sea docente o administrativo, modela interacciones y conductas cotidianamente, el ejemplo que den a la comunidad educativa se verá reflejado en las niñas y niños, acerca

de este tema las participantes hacen referencia a la importancia que tiene la actitud de la persona docente para relacionarse con quienes se encuentran a su alrededor, algunas de estas expresiones son:

Tabla 15. Relaciones de respeto y comunicación en la comunidad de aprendizaje

Fuente	Expresión	Participante
Fuente 1	<i>“Mantener una buena comunicación con el resto del personal”</i>	Docente 1.
Fuente 2	<i>“Mantener una comunicación fluida con las familias, comunicar cualquier situación especial del niño”</i>	Docente 2.
Fuente 3	<i>“El recibimiento en la entrada, saludarles, acompañarlos y llamarles por su nombre”</i>	Directora 2
Fuente 4	<i>“Si una institución trabaja bajo este enfoque, eso se refleje en todo el personal, porque todas tienen una función y las interacciones que se dan pueden ayudar a construir una comunidad, por ejemplo, las interacciones que los niños tengan con la persona que cocina, que no recaiga solo en la docente”</i>	Asesora 1
Fuente 5	<i>“...la devolución a las familias, no solo de logros, sino en términos de desarrollo verdad ... esa devolución que debería ser una función ejecutiva”</i>	Experta 2

Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

Tomando como referencia lo mencionado por las diferentes fuentes desde un enfoque socioconstructivista tanto la docente como el resto de las personas que laboran en el centro educativo deben de mantener una relación de respeto, cordialidad y comunicación que permita un ambiente de confianza para la población infantil, la familia y el mismo personal. Este ambiente se construye desde una visión de horizontalidad en las relaciones con la comunidad de aprendizaje, permitiendo el aporte de cada uno de los actores por medio de una actitud de diálogo.

c. Revisión y registro de la información

Como parte de las funciones ejecutivas de las docentes se puede mencionar el tiempo que se dedica a revisar y registrar información relevante para sistematizar los procesos educativos, las participantes expresaron algunos ejemplos de estas tareas, los cuales se presentan a continuación:

Tabla 16. Revisión y registro de la información

Fuente	Expresión	Informante
Fuente 1	<p><i>“Llevar un registro de la alimentación de las niñas y niños”</i></p> <hr/> <p><i>“Realizar una bitácora o crónica semanal destacando situaciones positivas y que se deben observar o trabajar ya sea a nivel individual o grupal.”</i></p> <hr/> <p><i>“Revisar los cuadernos de comunicación y pegar o anotar información necesaria”</i></p>	Docente 2
Fuente 2	<p><i>“Registrar la asistencia de los niños y las niñas”</i></p>	Directora 1
Fuente 3	<p><i>“Cumplir con un planeamiento, pero no como un requisito o un documento estructurado, sino con un objetivo, con mayor flexibilidad, que vea lo valioso que es como herramienta para llevar a los niños a esos procesos de construcción”</i></p>	Asesora 1
Fuente 4	<p><i>“... hay que ser realista con los docentes también, usted no tiene tiempo de llenar un montón de papeles”</i></p>	Experta 1

Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Sociocconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

A partir de las expresiones anteriores se puede evidenciar como las docentes deben cumplir con una serie de responsabilidades que les permiten dar un seguimiento a la cotidianidad en el centro educativo, asimismo se debe velar por la flexibilidad y agilización de estas acciones para que no lleguen a significar un sobrecargo de funciones, obstaculizando el acompañamiento de las niñas y los niños.

Ante estas expresiones es necesario reflexionar sobre la importancia de los registros y sistematización de los procesos de desarrollo y aprendizaje, los cuales son un insumo fundamental para la toma de decisiones y la planificación de futuras experiencias de aprendizaje desde una visión de proceso, la noción de planeamiento como un instrumento para potenciar aprendizajes se vuelve fundamental en este sentido, dejando de lado el significado erróneo al tomarlo como un documento por presentar como lo expresa la fuente 3.

Como bien lo señala la Experta 1 y en concordancia con Prieto (2008, pp.335-336) la carga de funciones administrativas y burocráticas repercute en la calidad de la educación de las y los estudiantes, pues el docente debe destinar tiempo y esfuerzo para llevarlas a cabo, por lo que a nivel institucional se debe reflexionar acerca del rol principal del docente y buscar estrategias para facilitar estos procesos, sin que afecten la atención de la población infantil.

Funciones pedagógicas que se vinculan al docente desde un enfoque socioconstructivista

La pedagogía desde su campo científico estudia los métodos para el desarrollo de los aprendizajes en la educación infantil. Con base en las expresiones de las cuatro fuentes consultadas es posible destacar una serie de funciones pedagógicas que se vinculan a la labor docente a partir del enfoque socioconstructivista.

Las participantes consideran que la mediación pedagógica que desarrolle la persona docente favorece las oportunidades que ofrezca a través del ambiente preparado, así como tomar en cuenta las necesidades e intereses para potenciar un desarrollo integral, basándose en un fundamento teórico para realizar la planificación didáctica, lo cual se verá reflejado en el papel que desempeñen las niñas y niños para llegar a la construcción de aprendizajes significativos, como se expone a continuación:

Tabla 17. Funciones pedagógicas que se vinculan a la labor docente desde un enfoque socioconstructivista

Fuente	Expresión	Participante
	<i>“Permitir la flexibilidad y un ambiente en el que se pueda interactuar, aprender, opinar y proponer nuevas cosas. En el que se puedan hacer variaciones importantes en la medida en que los niños puedan sugerirlas”</i>	docente 1
Fuente 1	<i>“Fomentar la colaboración de las niñas y niños en la organización del espacio, recoger platos y vasos para llevarlos a la cocina y limpiar la mesa”</i>	docente 2
	<i>“La planificación debe tomar en cuenta las necesidades e intereses individuales y grupales y reflejar los procesos”</i>	docente 3
Fuente 2	<i>“La puesta en práctica de los objetivos planteados, que la metodología y los elementos estén acordes con el trabajo que se va a desarrollar durante el mes”</i>	directora 1
	<i>“Debe tener la capacidad de autoevaluarse, y evaluar la situación en general de que lo que colocó tiene una función para el niño y si está creando el efecto que necesitaba, eso requiere de mucha observación”</i>	directora 2
Fuente 3	<i>“Tomar en cuenta los principios que se plantean en la Guía Pedagógica (MEP) y fundamentos básicos para llevarlos a la práctica pedagógica. La autonomía, tienen que ser cosas que les llame la atención, reconocer la individualidad y</i>	Asesora 1

cómo los lleva al conocimiento, porque no todos son iguales...”

Fuente “...la planificación, el seguimiento, la evaluación, la
 4 *revisión constante de lo que está aconteciendo para tomar
 decisiones, ese montaje de los espacios, de los materiales”* Experta 2

Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

Al contrastar la experiencia de las participantes con la teoría es posible justificar sus aportes. Como bien se menciona en la Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los 4 años: “La mediación desde este enfoque propone que el niño construya su aprendizaje, pero para ello debe considerarse el ambiente y los recursos humanos y materiales como promotores de experiencias y aprendizajes por medio de una adecuada interacción” (MEP, 2017, p.17).

Se puede identificar también en las expresiones y en coherencia con la teoría que caracteriza el enfoque socioconstructivista, el tipo de interacciones que se proponen desde la flexibilidad, la relación horizontal entre la persona adulta y las niñas y niños, mediante la cual son escuchadas y escuchados, proponen, colaboran en la organización de los ambientes y construyen sus aprendizajes de forma participativa. Con respecto al aporte de la Asesora 1, se debe recalcar la importancia de ver al niño como una persona con características individuales que le ayudan en la construcción de su personalidad e identidad, pero que a la vez forma parte de una comunidad que le ofrece experiencias culturales e históricas por medio de interacciones sociales.

Es posible también identificar en sus aportes aspectos que hacen referencia a documentos formales para la Educación en la Primera Infancia en nuestro país como lo son la Política Curricular “Educar para una nueva ciudadanía” en la cual se establecen tres pilares “Educación para el desarrollo sostenible”, “Ciudadanía planetaria con identidad social” y “Ciudadanía digital con equidad social”, así como los “Principios para una pedagogía integral e inclusiva para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años de edad”. Ambos descritos anteriormente en el Marco Contextual y Conceptual del presente estudio.

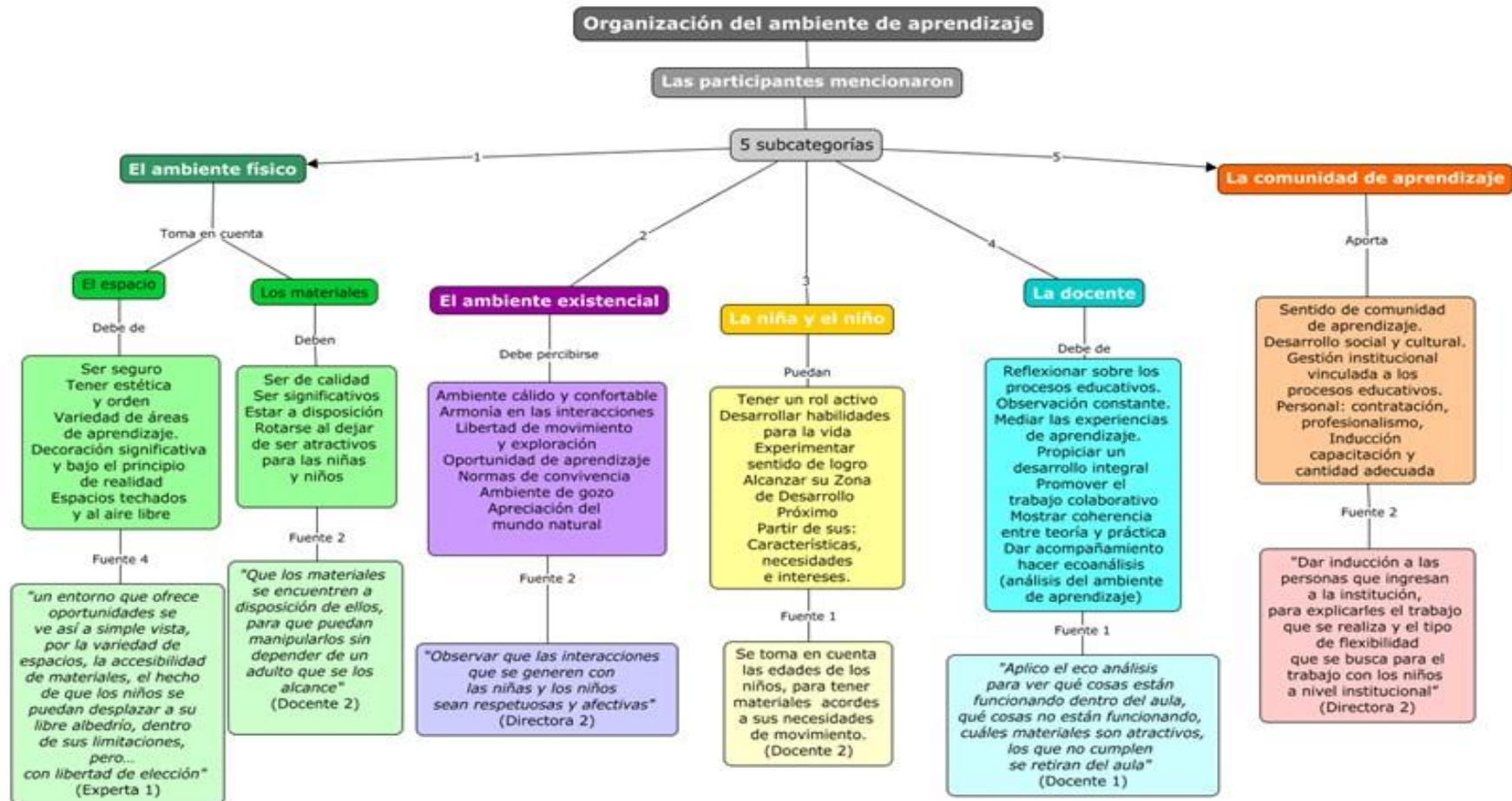
Organización del ambiente de aprendizaje

Con respecto a la preparación de los ambientes de aprendizaje, Rosa, A. N., y Arocho, W. C. R. señalan como parte fundamental en el docente, la capacidad de organización de las diferentes experiencias e interacciones, desde una narrativa analógica señalando que “la maestra orquesta los escenarios del aprendizaje y asiste en las zonas de desarrollo próximo” (2016, p.341).

Desde el posicionamiento del enfoque socioconstructivista el ambiente de aprendizaje es un aspecto fundamental para el desarrollo de las niñas y niños, a partir de él se posibilitan experiencias, se transmiten sensaciones de cuidado, seguridad y atención, se emiten mensajes acerca de cómo se visualiza su interacción con el entorno.

Una forma muy explícita de expresarlo se ofrece en la obra de Loris Malaguzzi, en la cual reconoce al ambiente como el tercer maestro, en el que los espacios, el mobiliario, las decoraciones deben ofrecer a la niñez la posibilidad de desarrollar su dotación genética. Bajo una nueva noción sistémica de niña y niño, docente, conocimiento y escuela, con un enfoque Socioconstructivista y la valoración de una multiplicidad de lenguajes expresivos, en donde la persona docente, cocineros, personal auxiliar, niñas, niños y familias interactúan en un círculo virtuoso entre prácticas y teorías en una concreción física y espacial, por lo que los espacios en los que ocurre el aprendizaje no son neutros ni indiferentes a este proceso (Cavallini, Quinti, Rabotti, y Tedeschi, 2017, p.4. Hoyuelos, 2005, p.2).

Ilustración 7. Organización del ambiente de aprendizaje.



Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

a. El ambiente físico

Como se puede observar en la Ilustración 2 las participantes afirman que el ambiente físico debe ofrecer seguridad, estar diseñado para que las niñas y niños tengan la oportunidad de desenvolverse, explorar y aprender, esto incluye el espacio y los materiales que en él se encuentran, los cuales deben ser adecuados. Así mismo señalan que la estética, el orden, el mobiliario, la variedad de áreas y materiales significativos aumentan las posibilidades de aprendizaje.

Como bien lo mencionan Castillo y Castillo el ambiente físico debe responder a las necesidades y las particularidades de la edad, por lo que al diseñarlo o hacer algún tipo de remodelación es fundamental tomar en cuenta la funcionalidad para el desarrollo y la naturaleza de la población infantil (2016, p.107).

b. El ambiente existencial

Otro aspecto que se desglosa al hablar de la organización del ambiente de aprendizaje es el ambiente existencial, como se observa en la ilustración 2, consiste en aspectos que se pueden percibir como la calidez del ambiente, la armonía en las interacciones, la libertad de movimiento y exploración, el gozo, entre otros, que permiten a la niña y el niño desenvolverse con seguridad y confianza para construir sus aprendizajes y desarrollar sus habilidades. Freire se refería a este como un “hábitat” en el que trasciende el espacio físico para ser además un espacio histórico a partir del contacto del ser humano (1970, p.115).

c. La niña y el niño como parte del ambiente de aprendizaje

De acuerdo con las expresiones de las participantes al organizar el ambiente de aprendizaje se deben tomar en cuenta aspectos como: las características, necesidades e intereses de las niñas y niños, su zona de desarrollo próximo, el favorecer el desarrollo de habilidades para la vida y el sentido de logro; para lo cual es esencial que su rol sea activo en la construcción de aprendizajes por medio de la interacción con el medio y las personas que integran la comunidad de aprendizaje.

Los ambientes físico y existencial pueden abrir un mundo de posibilidades a las niñas y niños, si en ellos se propician interacciones adecuadas para su desarrollo, como bien lo señalan Peralta y Hernández darles la oportunidad de “implicarse y participar activamente a lo largo de la jornada”, así como un ambiente socioafectivo que transmita seguridad,

con interacciones positivas entre iguales y el acompañamiento de adultos dispuestos y sensibles ante sus experiencias (2012, p.36).

d. El docente mediador y parte del ambiente de aprendizaje

El acompañamiento consciente y sensible es fundamental para definir el rol que van a desempeñar las niñas y niños en el proceso educativo, este depende en gran medida del papel que la persona docente ejerce, el cual se considera parte del ambiente mediante las interacciones con la población infantil y el resto de la comunidad de aprendizaje. Con relación a ello las participantes expresan como aspectos importantes la mediación docente, el acompañamiento y el propiciar el trabajo colaborativo.

Aunado a ello, la organización del ambiente requiere de un proceso minucioso al elegir los elementos y experiencias significativas que contribuyan al desarrollo integral de las niñas y niños, la “preparación del ambiente” es un concepto de María Montessori, en el que se toman en cuenta lo ético y lo estético, la construcción del ser y la muestra de amor por la comunidad de aprendices mediante un enriquecimiento mutuo (Chavarría y Orozco, 2006, p.12).

Según las expresiones de las participantes la persona docente debe darse a la tarea de estar en constante observación, reflexión y analizar los espacios e interacciones que se presentan, para lograr esta labor debe apropiarse de la teoría que sustenta el enfoque socioconstructivista. Según lo expuesto por algunas de las participantes la aplicación del ecoanálisis les permite organizar el ambiente de aprendizaje a partir de un análisis de los espacios, materiales e interacciones que en él se desarrollan.

En este sentido la herramienta “ecoanálisis” es una forma de mirar de forma crítica para decodificar lo cotidiano, por medio del análisis de los espacios y situaciones que se dan durante la rutina del centro infantil, permitiendo cambios concretos que transmitan a las niñas y niños oportunidades, respeto, valoración hacia su persona, su identidad y seguridad por medio de las experiencias que se proponen (Chavarría y Orozco 2006, pp.14-15).

e. La comunidad de aprendizaje

Esta interacción por medio de la cual la niña y el niño construyen sus aprendizajes se puede dar tanto en los espacios y el uso de materiales, como con el resto de la comunidad de aprendizaje, de acuerdo con las participantes la organización del ambiente es un

aspecto que involucra a toda la institución, desde la gestión que se da en el área administrativa, hasta el personal de apoyo en aseo y alimentación, el aporte que ofrece cada una de las personas desde su cultura y su historia incide en la construcción de experiencias y en la visión de comunidad que se va desarrollando en las niñas y niños.

Estas acciones se ven reflejadas, tanto en el espacio físico en la compra de materiales, recursos y mejoras del edificio, como en el ambiente existencial y en la vinculación de todo el personal en los procesos educativos. El sentido de comunidad de aprendizaje, la contratación, la inducción a personas que ingresan al centro educativo, la cantidad de personal de acuerdo con las edades y número de niñas y niños y la capacitación en temas para el mejoramiento de la labor educativa en coherencia con un enfoque socioconstructivista, son aspectos importantes que señalan las fuentes consultadas y que evidencian esfuerzos para ofrecer espacios de atención y educación pertinentes para el bienestar de la niñez desde una cultura institucional.

Planificación didáctica desde un enfoque socioconstructivista

Planear actividades y experiencias permite prever los recursos necesarios para una mayor fluidez y organización, sin embargo, el desarrollo de estas va a depender de las interacciones que el ambiente posibilite, esta percepción se fundamenta en el enfoque socioconstructivista, en el cual el planeamiento es considerado: “Un proceso flexible y dinámico, producto de la reflexión constante individual y colectivamente, que permite la toma de decisiones para mejorar las oportunidades de aprendizaje, basándose en la observación y requerimientos de los niños y niñas” (MEP, 2017, p.77).

La planificación de experiencias de aprendizaje dirigidas a las niñas y niños requiere de observación y reflexión de los contextos, los procesos y la realidad grupal, esta es una labor que recae sobre la persona docente y que de acuerdo con lo expresado por las fuentes consultadas involucra una gran variedad de aspectos que deben ser considerados.

Es preciso mencionar que las participantes conciben el planeamiento como una herramienta para orientar a la persona docente en el desarrollo de la jornada, su diseño debe darse en función de las niñas y los niños, pues su principal objetivo debe ser acercarlos al aprendizaje, a modo de ejemplo se muestran a continuación algunas de las expresiones más significativas en el siguiente cuadro dinámico descriptivo:

Tabla 18. Reflejo del enfoque Socioconstructivista en el planeamiento

Fuente	Expresión	Participante
Fuente 1	<i>“...que puedan tener nuevos aprendizajes, que puedan aprender de la cultura regional y nacional”</i>	Docente 1
	<i>“Que los chiquitos tengan auto gestión... actividades en las que puedan tener sentido de logro”</i>	
	<i>“Planear actividades, pero con flexibilidad, no de forma estructurada”</i>	Docente 2
Fuente 2	<i>“Se respeta el interés y las necesidades del niño”</i>	
	<i>“Al realizar los planeamientos se trata de trabajar grandes procesos más que temas específicos”</i>	Docente 3
	<i>“Se busca que sean ellas y ellos quienes construyan el conocimiento”</i>	
Fuente 2	<i>Que se trate de involucrar a la comunidad de aprendizaje, familias, asistentes y niños de todas las edades en general.</i>	Directora 1
	<i>“Incorporar en las planificaciones todas las áreas del desarrollo, no enfocarse en hacer y hacer actividades, sino en enriquecer el aula con materiales que den a los niños la posibilidad de participar libremente y no necesariamente en actividades grupales”</i>	Directora 2
Fuente 3	<i>“Lo primero debe ser la flexibilidad, que no haya un machote ya establecido, porque sería una contradicción con el enfoque”</i>	Asesora 1
	<i>“...Que sea una herramienta y no algo que me obligan a hacer, que me imponen para que otro lo revise, pues se pierde la esencia, que es para el niño y la niña, desde este enfoque este emprendimiento es mi herramienta para el niño construya aprendizajes y construya con otros”</i>	
Fuente 4	<i>“La planificación está dirigida a las oportunidades”</i>	Experta 1
	<i>“...todo lo que yo vaya a desarrollar con las niñas y los niños, las experiencias didácticas que se vayan a implementar tienen que responder justamente al diagnóstico, lo que me da a mi es una visión de la realidad de este grupo”</i>	Experta 2

Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

A través de la planificación, el currículo se convierte en transmisor y reproductor de cultura, es aquí donde el docente debe actuar desde una función sociocrítica para reflexionar acerca de los aspectos, valores y aprendizajes que se desean desarrollar, como bien lo mencionan Osorio (2017, p.147) y Padawer (2010, párr. 1) estos cambios e innovaciones deben responder a una necesidad o característica social, más allá de incorporarse en actividades que generan nuevos conocimientos, es la práctica social y la interacción con diversas personas lo que le va formando. Como bien lo señala la Experta 1, el planeamiento es una herramienta para que la niña y el niño construyan aprendizajes por sí solos y con los demás.

Para que el planeamiento responda a las características, necesidades e intereses de las niñas y niños, el docente debe basarse en la observación y el análisis de las interacciones y los espacios, para formular nuevos aprendizajes desde una visión de proceso tomando en consideración la esfera motivacional de la niña y el niño, como lo señala Rodríguez esta “abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros

intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones” (Vygotski, 1934/1993, p. 342, citado por Rodríguez, 2010, p.7).

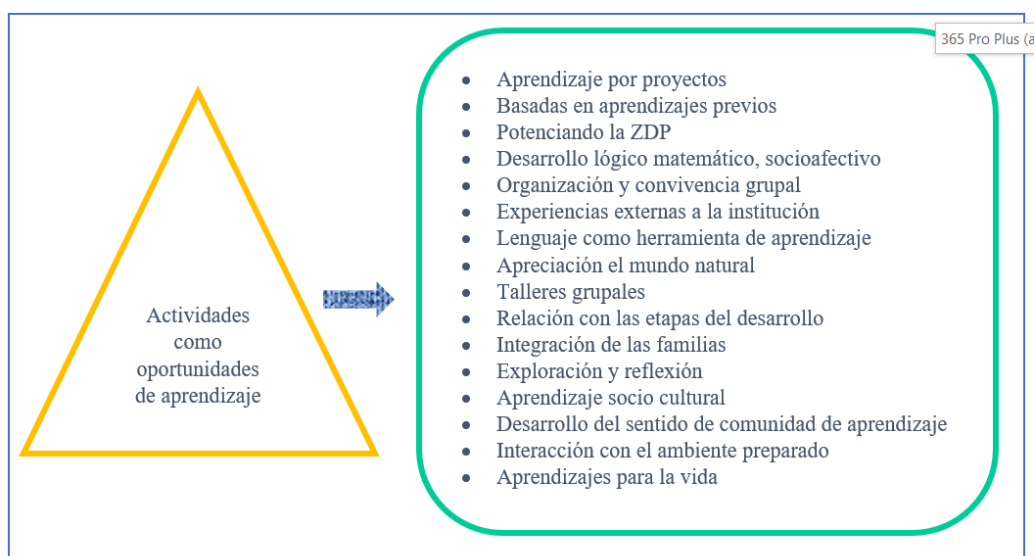
A partir del análisis de la información obtenida mediante las fuentes y la teoría consultada, es posible afirmar que la planificación encierra un proceso integral, que involucra a todo el contexto educativo para generar nuevas posibilidades de desarrollo y aprendizaje, en el que el docente debe analizar todo el contexto para plantear las experiencias en función de las niñas y niños, considerando las características que presentan de acuerdo a las etapas del desarrollo, las necesidades que se presentan tanto a nivel grupal como individual y los intereses que manifiestan, todo esto debe calzar de manera armoniosa en un proceso en el que toda la comunidad de aprendizaje se ve involucrada.

Actividades que reflejan la implementación de un enfoque Socioconstructivista

Al pensar en actividades que contribuyan con el desarrollo de aprendizajes enfocadas en el socioconstructivismo es fundamental que la o el docente tomen en consideración los principios de la educación en la Primera Infancia como: la individualidad, autonomía, integralidad, socialización, contextualización, significado, juego y actividad; los cuales, son propuestos en la Guía Pedagógica para niñas y niños del nacimiento a los 4 años, como un referente para la educación en la primera infancia desde el enfoque socioconstructivista (MEP, 2017, pp.21-22).

Con base a ello Vargas afirma que “Dentro de las actividades que se realizan en el espacio de aula, el juego adquiere un papel primordial, así como también el desarrollo de la creatividad, que se potencia mediante la realización de experiencias didácticas (2019, p.32). Este sentir se percibe en las respuestas dadas por las participantes, lo cual se puede apreciar en la siguiente ilustración:

Ilustración 8. Actividades que reflejan el enfoque Socioconstructivista



Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

Las actividades propuestas hacen referencia al rol activo de la niña y el niño en la construcción de sus aprendizajes, así lo evidencia la siguiente expresión: *“El juego libre, no dirigido, ofrecer espacio para el movimiento, la exploración, debe tener la posibilidad de interactuar”* (Asesora 1). Las participantes agregan, la reflexión, el aprendizaje por proyectos, experiencias externas a la institución como giras didácticas, talleres grupales, la interacción con el ambiente preparado y la apreciación del mundo natural, en las cuales el conocimiento surge a través de la interacción con sus iguales, las personas adultas y el entorno, aprendiendo de los otros y con los otros.

Asimismo, consideran que estas actividades deben ser propuestas a partir de la niña y el niño y sus necesidades de acuerdo con su desarrollo, con respecto a ello la Experta 1 expresa: *“...debe tener sentido, para las diferentes etapas del desarrollo y eso va a guiar el grupo”*. Para ello sugieren tomar en cuenta sus aprendizajes previos para favorecer un desarrollo integral, así como, integrar el lenguaje como una herramienta para mediar el aprendizaje, las participantes coinciden también en la importancia del desarrollo de aprendizajes para la vida, como lo menciona la Docente 2: *“La práctica de habilidades para la vida, de autogestión, (...) de acuerdo con su edad”*.

Las actividades propuestas deben favorecer la interacción entre la niña y el niño con el contexto, acercarlo a la cultura y permitirle aprender con los otros y de los otros,

las participantes mencionan la necesidad de incluir actividades para gozar de un ambiente de organización y sana convivencia y el involucrar a toda la comunidad de aprendizaje en el proceso, así lo evidencia la Docente 3: *“Invitar a familiares a visitar el CILEM y compartir con el grupo, pensar que no solo las personas que están dentro del aula pueden contribuir al desarrollo”*.

Surge como un aspecto a considerar para la elaboración de la propuesta el aporte de la Experta 1, quien expresa: *“No me gusta pensarlo como actividades, si no como oportunidades, porque usted no planea actividades, planea oportunidades”* a partir de este comentario, se toma la decisión de variar el término actividades por oportunidades de aprendizaje, analizando que desde la teoría del enfoque socioconstructivista se propone la construcción de aprendizajes por medio aprender a aprender y el aprender haciendo (Gainza, 2011, p.61).

Como reflexión final del objetivo 1 es posible describir como las prácticas socioconstructivistas dependen en gran medida de la mediación docente, la cual debe estar basada en la teoría que caracteriza el enfoque para llevarlo a la práctica, sin embargo, existe un componente actitudinal que no solo responde a la apropiación de la teoría, sino que permite una mayor consciencia de la persona docente como portadora de cultura, quien es parte de un contexto educativo, en el cual se construye una cultura institucional que permea las interacciones y aprendizajes que se desarrollan, esto se logra a partir de una actitud reflexiva y de autoevaluación constante que lleva a la persona docente a desarrollar procesos de metacognición.

4.2 Análisis del objetivo 2

Mediante el análisis del objetivo dos, se pretende caracterizar el Referente para la evaluación curricular tomando como referencia los aportes de las fuentes consultadas y la teoría, de tal manera que se pueda determinar cómo se concibe la evaluación desde un enfoque socioconstructivista y qué beneficios y desafíos deben ser considerados al llevarlo a la práctica.

Ilustración 9. Análisis del objetivo 2



Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

Se presenta a continuación el análisis de las categorías con base en la información suministrada por las fuentes consultadas.

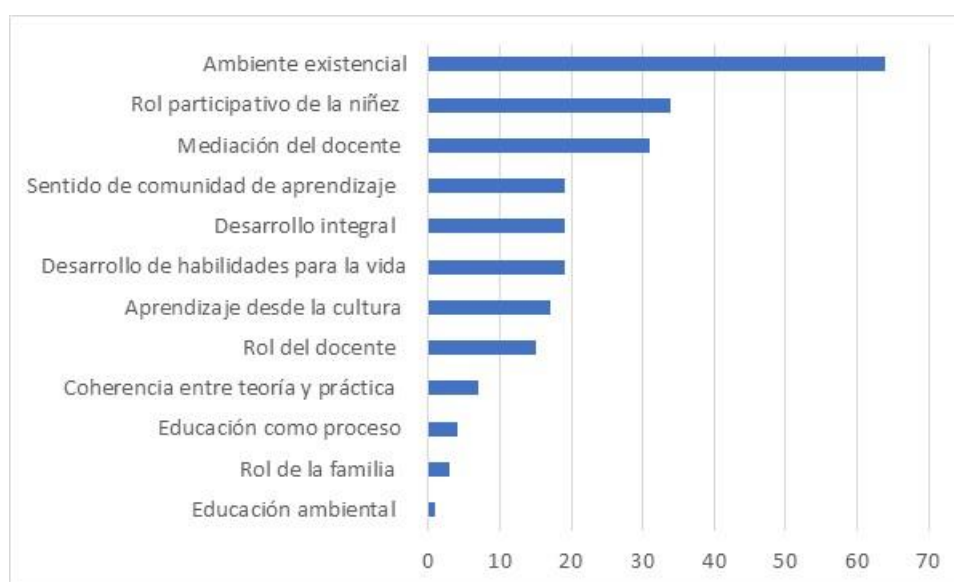
Beneficios para la niñez a partir de la vivencia del enfoque socioconstructivista

La selección del enfoque curricular socioconstructivista en la Educación en la Primera Infancia permite visualizar a la persona docente como una mediadora que ofrece oportunidades de participación a la niña y el niño dentro del proceso educativo, esta horizontalidad admite su concepción del ser como persona, con derechos, capacidad de elegir, aportar y proponer, colocándoles en un rol activo, en el que construye el aprendizaje a partir de la interacción con el medio y las personas que le rodean.

En este sentido Chavarría, Orozco y Vargas, afirman con base a investigaciones en las cuales se observaron y evaluaron ambientes bajo este enfoque, que es posible identificar una mayor capacidad de concentración y gozo, y por ende el desarrollo de la atención, la motivación, la construcción de la personalidad y el aprendizaje cultural cuando las niñas y niños tenían la posibilidad de explorar sus intereses en coherencia con sus líneas de desarrollo en espacios que representaban oportunidades culturalmente significativas (2016, p.68).

A partir de las respuestas de las ocho participantes se realizó un análisis por agrupación de categorías para identificar los principales beneficios del enfoque Socioconstructivista en la Educación de la Primera Infancia, los cuales se representan en el siguiente gráfico de barras agrupadas:

Gráfico 1. Beneficios para la niñez a partir del enfoque Socioconstructivista



Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la evaluación curricular desde un enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

Con base a las expresiones de las fuentes se puede reconocer como principal beneficio el que las niñas y niños cuenten con un ambiente educativo que les permita desarrollarse con una mayor fluidez, gozo y naturalidad, como lo menciona la experta 1 al afirmar “*este enfoque socio constructivista da más visibilidad al gozo de la niñez (...) si yo tengo esa sensación de que se respeta mi necesidad de correr en un momento dado, eso me llena (...) me da una sensación de que yo tengo derecho al gozo*”.

Este ambiente abre paso a un rol activo de la niña y el niño en la construcción de sus aprendizajes como lo expresa la docente 2: “*Que lo que ellos aprenden se da de forma natural y corresponde a lo que necesitan en ese momento, (...) ayudándolos a*

desarrollarse y a construir los conocimientos, pero de una manera más fluida, más libre, que al final que es lo que le va a ayudar más porque es de manera natural, no como una imposición.”

Asimismo, se destaca como uno de los beneficios más significativos la mediación que realiza la persona docente, pues es quien posibilita el ambiente y permite que la niña y el niño tengan la oportunidad de tener este rol participativo en sus procesos de aprendizaje, como lo menciona la docente 3 *“tiene que ver con que hay un docente, que es mediador, que orienta, que guía, que acompaña, en el proceso y este... posibilita en el ambiente experiencias.”*

Se destacan también beneficios como el poder convivir en una comunidad de aprendizaje, en la que cada persona aporta desde sus posibilidades y desde su cultura, así mismo, la búsqueda de un desarrollo integral y de habilidades para la vida, en donde se dan interacciones de respeto, diálogo y colaboración, que permiten alcanzar aprendizajes sociales que se asimilan en el plano individual, como lo menciona la docente 3 *“se da el aprendizaje colaborativo, se da el respeto, la resolución pacífica de conflictos, este, se da el aprendizaje por interacción, que es cuando uno aprende de los otros, y el aprendizaje tiene una perspectiva más social que es cuando uno aprende con los otros”.*

Otros beneficios no menos importantes mencionados por las participantes son: que a nivel de institución al tener claro lo que implica enfoque socioconstructivista en la teoría, pueden practicarlo con mayor consciencia y tener una noción de proceso en la Educación en la Primera Infancia, dejando de lado la planificación tradicional y seccionada por temas. También mencionaron el rol de la familia como parte de la comunidad de aprendizaje, en el cual son concedores y partícipes de los procesos que llevan a cabo las niñas y niños, así como el poder desarrollar valores de consciencia ambiental para el cuidado del planeta desde la visión de una casa común.

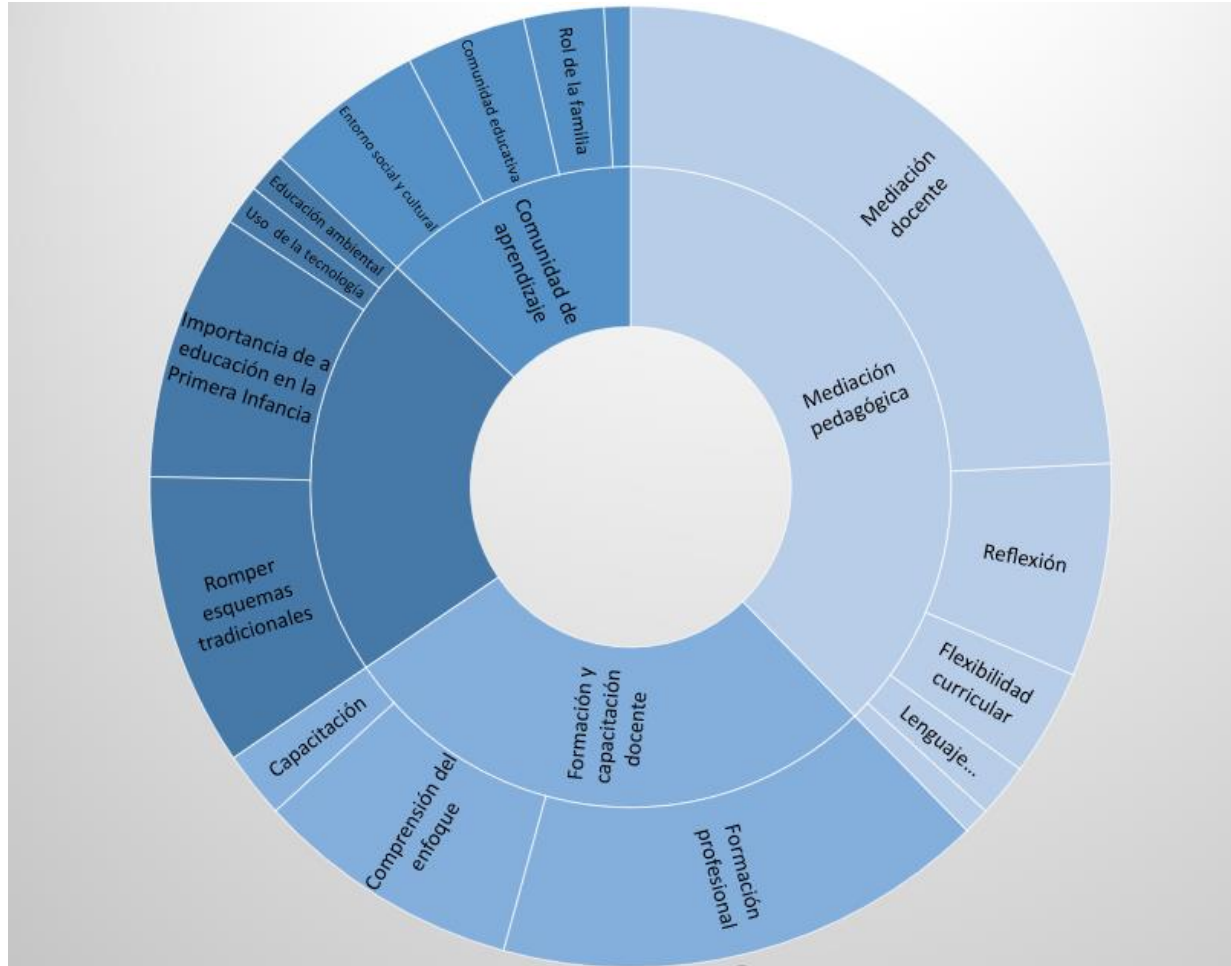
Desafíos de la educación en la Primera Infancia en la implementación de un enfoque socioconstructivista

Para lograr una mejor caracterización del enfoque es importante considerar cuáles desafíos se pueden presentar a la hora de su puesta en práctica en la Educación para la Primera Infancia, pues esto permite profundizar en los aspectos que pueden significar un reto y deben ser atendidos para lograr una mayor coherencia entre la teoría y la práctica.

De acuerdo con Valdiviezo, la Educación se nutre e influye de los acontecimientos sociales e históricos de la humanidad, el desafío consiste en valorar los cambios de paradigma que se han venido presentando desde hace algunos años, desde una visión más sistémica y compleja para visualizar el desarrollo de la Educación Inicial en este escenario (2013, p.61).

En el siguiente gráfico es posible observar cuatro principales desafíos que debe enfrentar la Educación para la Primera Infancia, tomando en cuenta la experiencia de las participantes con el enfoque socioconstructivista.

Gráfico 2. Desafíos de la educación en la Primera Infancia desde un enfoque Sociocconstructivista



Fuente: Análisis de la información TFIA: Referente para la *Evaluación Curricular desde un Enfoque Sociocconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

Se evidencia como primer desafío la mediación pedagógica de forma oportuna y pertinente para ofrecer a las niñas y niños experiencias e interacciones que les permitan el desarrollo de aprendizajes culturalmente significativos, dentro de este aspecto las participantes mencionan el reto de una mediación adecuada, la importancia de la reflexión que como profesionales realicen para la mejora continua, el permitir una mayor flexibilidad curricular para responder a las necesidades e intereses de la niñez y el reconocer y utilizar el lenguaje como una herramienta de aprendizaje a nivel histórico y cultural.

El segundo desafío es la formación y capacitación constante del personal docente, este se encuentra muy ligado al anterior, pues determina en gran manera las herramientas con las que cuenta para ofrecer una adecuada mediación, como parte de este aspecto las participantes mencionan que en muchos casos la formación que se recibe a nivel profesional no es coherente con la realidad en las aulas y se encuentra alejada de enfoques más flexibles, contextualizados y respetuosos de los procesos educativos de las niñas y niños razón por la cual se hace más difícil su comprensión y el poder llevarlos a la práctica cuando se encuentran en el ejercicio docente.

Con respecto a lo anteriormente mencionado, la directora 1 señala que *“A nivel general nos forman en una estructura, muy lineal, buscando objetivos, buscando un producto acabado, dejando de lado el aprendizaje continuo del ser humano.”* Mientras que la Asesora 1 se refiere específicamente al enfoque de la siguiente manera: *“El mayor desafío es la formación docente, es difícil que logren aplicar el socioconstructivismo en el aula si no lo conocen, si medio lo sé, cómo lo voy a aplicar correctamente.”*

Como tercer desafío, las participantes señalan el romper con los esquemas tradicionales que se encuentran instaurados tanto en las aulas de educación de la Primera Infancia como desde la formación de las profesionales, es fundamental el reconocimiento de la importancia de la educación en los primeros seis años de vida tomando como referencia las nuevas investigaciones y políticas a nivel nacional e internacional, la utilización de la tecnología como una herramienta pedagógica y un medio para el logro de aprendizajes y la importancia de ofrecer a las niñas y niños experiencias que les permitan desarrollar habilidades para el cuidado y la apreciación del mundo natural y la sostenibilidad ambiental.

Lo anterior se puede evidenciar en la expresión de la Asesora 1: *“Otro desafío es con las docentes que se graduaron hace mucho tiempo, se puede dar una resistencia a*

hacer cambios, aunque en la institución se diga que son socio constructivistas en las prácticas se ve otro enfoque”.

Estas situaciones pueden darse por falta de conocimiento, de capacitación o por que algunas personas muestran resistencia al cambio, como lo señala la directora 2: *“Es más cómodo quedarse en un paradigma tradicional en donde la docente es quien dice cómo, cuándo, qué y con qué se va a hacer.”* Dando a la niña y al niño un rol pasivo y receptivo.

Como cuarto desafío las participantes mencionan que es un reto lograr construir el sentido de comunidad de aprendizaje en el cual, desde la gestión administrativa, el personal de apoyo y docente, la familia y el contexto se unan para favorecer los procesos de aprendizaje de las niñas y niños. Como lo menciona la docente 1 *“Lograr un ligamen entre familia, institución y comunidad, para un desarrollo integral. Es decir que cada institución sea consciente de que lo que se está desarrollando en las aulas tenga un acompañamiento en la casa y en la comunidad.”*

A pesar de los esfuerzos que se han generado a nivel nacional e internacional para visibilizar la importancia de los primeros años en el desarrollo del ser humano y los cambios de paradigmas que en los últimos tiempos han dado un giro a la Educación para la Primera Infancia, en muchos casos es difícil visualizar estos avances en las prácticas educativas, lo cual refleja la necesidad de establecer procesos de evaluación curricular, como el Referente para la evaluación que se propone a partir de este estudio, que inste a la persona docente y a la comunidad educativa en general a la autorreflexión en buscar una mayor congruencia con los enfoques, paradigmas políticas actuales.

Estas situaciones pueden darse por falta de conocimiento, de capacitación o porque algunas personas muestran resistencia al cambio dando a la niña y al niño un rol pasivo y receptivo, como lo señala la directora 2: *“Es más cómodo quedarse en un paradigma tradicional en donde la docente es quien dice cómo, cuándo, qué y con qué se va a hacer.”*

Como cuarto desafío las participantes mencionan que es un reto lograr construir el sentido de comunidad de aprendizaje en el cual, desde la gestión administrativa, el personal de apoyo y docente, la familia y el contexto se unan para favorecer los procesos de aprendizaje de las niñas y niños. Como lo menciona la docente 1 *“Lograr un ligamen entre familia, institución y comunidad, para un desarrollo integral. Es decir que cada institución sea consciente de que lo que se está desarrollando en las aulas tenga un acompañamiento en la casa y en la comunidad.”*

La evaluación desde un enfoque socioconstructivista

La evaluación es una función inherente a la mediación y debe darse de forma integral y constante para ofrecer información acerca de los procesos educativos de las niñas y niños. Por lo tanto, es concebida como una acción continua que permite registrar “cómo aprende cada niño o niña” y la intencionalidad del aprendizaje, información que permite tomar decisiones oportunas para mejorar el proceso educativo (MEP, 2017, pp.84, 85).

Al analizar la información obtenida mediante las entrevistas es posible identificar aspectos significativos y coherentes con la teoría acerca de la evaluación a partir del enfoque Socioconstructivista, como se puede observar en el siguiente cuadro dinámico descriptivo:

Tabla 19. Evaluación desde un Enfoque Socioconstructivista

Fuente	Expresión	Participante
Fuente 1	<i>“Uno evalúa para tomar decisiones y es una manera que da la probabilidad de ver el proceso.”</i>	Docente 1
	<i>“Se toman en cuenta los hitos del desarrollo de acuerdo con la edad, se redactan consejos de lo que pueden trabajar las familias en la casa para ayudarles en lo necesiten apoyo.”</i>	Docente 2
	<i>“Es injusto determinar que el niño no logra algo porque no lo hizo en un mes, o no lo contestó en el momento. La evaluación debe verse como un proceso”</i> <i>“La observación es fundamental y uno la hace cotidiana y constantemente.”</i>	Docente 3
Fuente 2	<i>“Al final de cada semestre se realiza un informe de evaluación, es más ágil pues incorporan los indicadores que ya han observado, porque desde el principio se han ocupado de contar con los elementos necesarios para desarrollar las habilidades establecidas para cada edad.”</i>	Directora 1
	<i>“Que respondan a la observación de los procesos que los niños van logrando, lleva un registro de estos permite una evaluación más sistematizada.”</i>	Directora 2
Fuente 3	<i>“Creo que podríamos plantearlo desde las experiencias. Valorar si se está evaluando aprendizajes o temas. Si el niño es el protagonista y está construyendo su aprendizaje, cuáles son esos aprendizajes.”</i>	Asesora 1
Fuente 4	<i>“Logros y recomendación me parece que era, para que querrá recomendación, porque ahí es donde usted cuando sistematiza eso, usted tiene que tomar una decisión de cómo corregir eso o cómo potenciarlo, tal vez no corregirlo sino potenciarlo.”</i>	Experta 1
	<i>“...tiene que verse el proceso, tiene que verse digamos la reacción real de cada niña y de cada niño para poderle dar seguimiento.”</i>	Experta 2
	<i>“...una guía con algunos indicadores de desarrollo o de elementos que caracterizan este enfoque curricular.”</i>	

Fuente: Análisis de la información TFIA: Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

Las participantes señalan la importancia del registro como una manera de contar con una evaluación más sistematizada de las experiencias, situaciones y procesos de aprendizaje que se van desarrollando en las niñas y niños y a la vez para que la persona docente pueda visualizar si estas se acercan al enfoque, para ello plantean el uso de

técnicas e instrumentos como las crónicas diarias o semanales, los registros anecdóticos, las rúbricas y las escalas de desarrollo.

Como una acción fundamental para la evaluación expresan que la observación debe ser constante, natural y con intencionalidad, una mediación que permita a la niña y al niño tener una mayor autogestión en la construcción de su aprendizaje y permite a la persona docente contar con más espacio para observar y ofrecer acompañamiento de forma oportuna, así como llevar un registro más fiel de los procesos.

Las participantes hacen referencia a que en muchos casos realizan la evaluación con base a criterios establecidos que vayan en coherencia con el enfoque, sin embargo, se considera importante problematizar este aspecto, pues dentro del socioconstructivismo la evaluación debe ser flexible, participativa, dinámica y ajustarse a las líneas de desarrollo de las niñas y niños, en este caso se debe prestar atención a los indicadores para evitar caer en el uso de instrumentos estandarizantes y rígidos.

De acuerdo con las participantes la evaluación debe darse desde una visión de proceso, que permita observar los avances de las niñas y niños considerando los aprendizajes previos desde la evaluación diagnóstica, hasta dar un seguimiento a los logros y las potencialidades de las niñas y niños, así como la mediación que debe darse para potenciar su Zona de Desarrollo Próximo y evitar que se convierta en un juicio que se emite al final del ciclo lectivo. De esta manera la evaluación puede proporcionar los insumos para la toma de decisiones a lo largo del proceso, lo que permite a la persona docente ofrecer el acompañamiento y proponer las experiencias e interacciones que se requieren para el logro de nuevos aprendizajes.

Otro aspecto que expresan las participantes es que la evaluación debe tener un enfoque cualitativo, considerando las experiencias de aprendizaje que se dan en la cotidianidad y dando paso a la investigación acción dentro del aula.

Mencionan también la importancia de considerar las etapas del desarrollo en las que se encuentran las niñas y niños para valorar los procesos, el mantener una estrecha comunicación y el trabajo conjunto con la familia a partir de la información obtenida, así como considerar la intervención de otros profesionales al detectar alertas en el desarrollo y procurar que la evaluación sea personalizada para destacar los logros individuales de cada niña y niño.

La evaluación al ser considerada parte del proceso educativo permite visualizar los logros y las necesidades que presentan las niñas y niños, a partir de la información y el análisis la persona docente debe tomar las decisiones más oportunas para ofrecer y

potenciar a la niña y al niño el alcanzar sus zonas de desarrollo próximo, contar con esta información le da a la persona docente la responsabilidad de utilizarla de la mejor manera y compartirla de forma ética y respetuosa con la familia, colegas u otros profesionales que puedan los apoyos que se requieran en situaciones que así lo ameriten.

Registro del proceso de evaluación desde el enfoque socioconstructivista

Como se evidenció en el aspecto anterior el registro de los procesos de aprendizaje es un aspecto clave en la evaluación, pues permite contar con evidencia de las situaciones que se van dando para buscar mejoras de forma oportuna.

Con relación a ello Rodríguez (2011) menciona que se proponen herramientas cualitativas como: el registro anecdótico, registros descriptivos que permitan establecer relaciones entre el ambiente y la niña o niño, evitando una interpretación aislada de la conducta o logro, o el historial, que evidencie una explicación de las dinámicas internas mediante la observación del desarrollo “como un todo único, coherente y dinámico” (pp.24-25).

Tabla 20. Registro de los procesos de evaluación desde un Enfoque Sociocconstructivista

Fuente	Expresión	Participante
Fuente 1	<i>En el informe al hogar yo pongo fortalezas, oportunidades de desarrollo, que son las cosas en las que se podría mejorar y recomendaciones, por último, un agradecimiento a las familias por el acompañamiento y el trabajo en conjunto.</i>	Docente 1
	<i>Se evalúa mediante conversatorios, se evalúan conductas, conocimientos adquiridos, mediante preguntas generadoras que indican el grado de comprensión que los niños han tenido.</i>	
	<i>Cada semestre se llena una guía que contempla los hitos del desarrollo (...) a partir de esta se elabora un informe para entregarlo a los papás, destacando lo que logra, lo que se debe reforzar y lo que no se ha observado en la institución.</i>	Docente 2
	<i>Listas de cotejo para registrar, anecdotalios, crónicas semanales. Las listas de cotejo son más cognitivas, conductual, más estructuradas, es un documento estandarizante.</i>	Docente 3
Fuente 2	<i>Primero, en los niños de primer ingreso se hace el diagnóstico en el que se realiza un expediente, se revisa el libro de desarrollo (carné o librito azul), se hacen consultas con las madres o padres, si falta información se agrega, luego se hace un periodo de observación del niño.</i>	Directora 1
	<i>Las evaluaciones mensuales son un insumo importante para visualizar los objetivos que se trabajaron, los logros que se obtuvieron y las habilidades que hay que trabajar más a fondo.</i>	Directora 2
	<i>Se debe trabajar en esta redacción, en la forma que puedan ir describiendo al niño sin etiquetarlo. La evaluación debe ser constante, continua, dialéctica, pero para dar continuidad.</i>	
Fuente 3	<i>Nunca se pone en número rojo, siempre se pone en proceso, pues no se debe negar el proceso de desarrollo del niño, puede ser que el día que hice el registro no lo logré, pero después sí, que lo que necesitaba era más tiempo. Involucrar a la familia, pero no solo al final para decirle lo que está mal, sino desde el principio que conozca el enfoque, lo que se está haciendo y después para que puedan ver el avance del niño, el aprendizaje que ha construido durante todo el proceso.</i>	Asesora 1
Fuente 4	<i>voy a tomarlo como una perspectiva del día a día. Desde el día anterior usted tiene que analizar cómo va a estar su aula al día siguiente, qué mensajes comunica, qué espacio comunica, qué vio hoy que fuese significativo y que requiere cambios, para niños específicos y para el grupo en general, cuál fue el movimiento del grupo en general y cuál fue el movimiento de niños específicos, o sea hay una evaluación de qué es lo que usted va a hacer mañana basándose en lo que vio hoy.</i>	Experta 1
	<i>Esos informes tienen que ser muy apegados a la realidad (...) pero que no lesione a los padres de sentirse culpables hay cosas que los papás... o de asumir responsabilidades también, por eso digo que hay que tener un equilibrio o de asumir responsabilidades</i>	Experta 2

Fuente: Análisis de la información TFIA: Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Sociocconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

De acuerdo con lo expresado por las participantes el registro de la evaluación debe ser periódico y constante, en el día a día para identificar y reflexionar acerca de las

dinámicas del contexto educativo, semanalmente para dar seguimiento a las experiencias y ambientes propuestos, mensualmente para identificar logros relacionados con la planificación y de esta forma proponer nuevas estrategias y trimestral o semestral por medio de informes que evidencien los procesos desarrollados.

Estos informes son un insumo para la persona docente, la institución y la familia, las participantes hacen referencia a la importancia de mantener una buena comunicación con las madres y padres durante el proceso para lograr un trabajo articulado y colaborativo, el compartirles los informes de evaluación, permite que puedan tener esa visión del proceso y sentirse involucrados en la construcción de los aprendizajes de sus hijas e hijos. Por esta razón consideran de suma importancia que los informes evaluativos sean redactados de forma descriptiva y clara, de manera que se destaquen las principales fortalezas, oportunidades de mejora y recomendaciones para dar seguimiento al desarrollo de nuevos aprendizajes, con el fin de que cualquier persona que lo lea pueda comprenderlo y llevar a cabo la mediación que se considere necesaria.

Rodríguez (2010) señala que el ser humano se desarrolla y aprende dependiendo el contexto en el que se desenvuelve, la educación significa la mediación para el alcanzar las funciones psíquicas superiores en donde el desarrollo y el aprendizaje interactúan en una relación de interdependencia, en este sentido la autora hace referencia a la importancia de la evaluación y el análisis de los procesos educativos como principal promotor del desarrollo humano afirmando que “el estudio de las prácticas educativas debe informar el estudio del desarrollo” (pp.5,6).

En referencia a lo mencionado anteriormente, las participantes manifiestan la necesidad de que en la evaluación se considere tanto el desarrollo como los aprendizajes que se van dando, también mencionan que debe existir claridad acerca de lo que se está evaluando, si son aprendizajes o el desarrollo, porque en el caso de las niñas y niños en sus primeros meses los aprendizajes responden más a un desarrollo biológico madurativo en el que las niñas y niños van marcando el logro de nuevas habilidades.

La utilización de instrumentos para el registro permite una mayor organización de la información que se va obteniendo, para ello las participantes comentan desde su experiencia que las crónicas, los registros anecdóticos o descriptivos, las rúbricas y las listas de cotejo son las más utilizadas, con respecto a esta última advierten que pueden ser más cognitivo conductual por lo que se recomienda tener cuidado al redactar los criterios para evitar caer en un documento estandarizante. También se menciona que cuando se detecta una situación especial en algún niño o niña se hace uso de pruebas

como Denver II para determinar si existe una alerta en el desarrollo y se requiere de un diagnóstico de especialistas.

Otros aspectos que consideran importantes de señalar o reafirmar son que la evaluación debe registrar todo el proceso, destacar los logros individuales, ser de carácter cualitativa, integral y participativa, para las participantes la persona docente debe partir de los resultados para la toma de decisiones acerca de los procesos educativos a través de la mediación y el acompañamiento y mantener al día el registro institucional por medio de los expedientes de cada niña y niño.

Al rescatar los aspectos más significativos de alcance del objetivo 2 para la caracterización del referente para la Evaluación, es importante partir de los beneficios para la educación de la Primera Infancia, destacando el ambiente de aprendizaje en el que lo físico y lo existencial se unen para propiciar la construcción de aprendizajes a partir de un rol participativo de la niña y el niño a través de la vivencia plena de su ciudadanía.

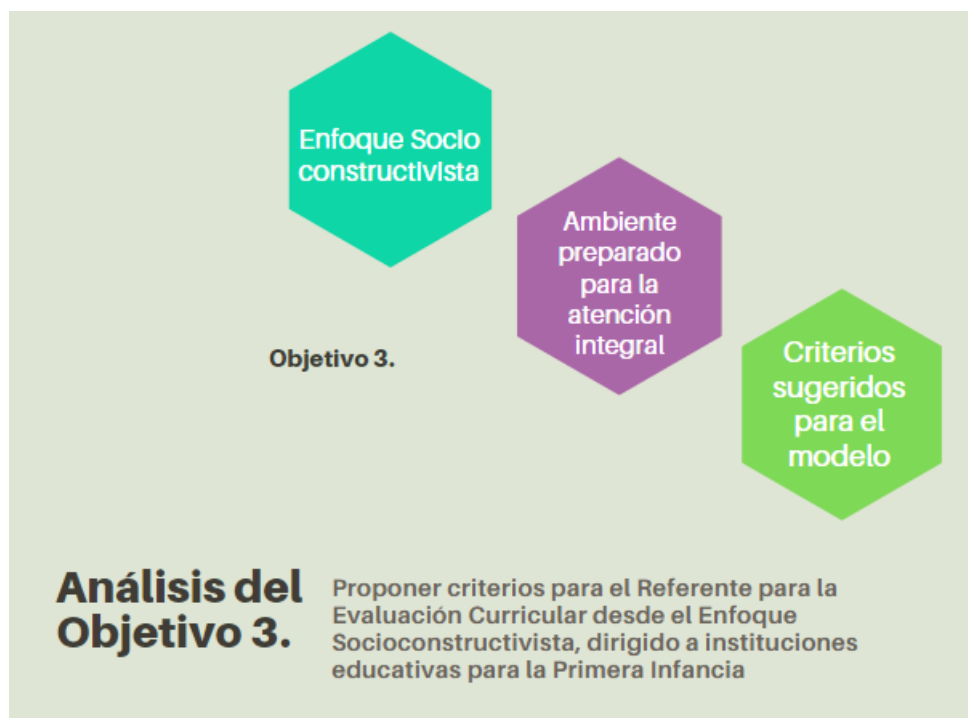
Asimismo, los mayores desafíos se dirigen al logro de una mediación docente acorde con las características del enfoque, vislumbrando retos como la formación y capacitación docente, la construcción de una comunidad de aprendizaje desde la conciencia de una cultura institucional y el asumir los desafíos actuales de la educación como: romper los esquemas tradicionales abriéndose a los nuevos paradigmas, fomentar el cuidado del ambiente y el uso de la tecnología con intencionalidad pedagógica.

En cuanto a la evaluación, se establece que debe existir congruencia entre lo que propone el enfoque Socioconstructivista y el Referente de Evaluación Curricular, considerando características como: ser participativa, formativa, descriptiva y que genere insumos para la toma de decisiones a partir de la reflexión individual y colectiva.

4.3 Análisis del objetivo 3

A partir del análisis del objetivo 3 se pretende proponer criterios para la Evaluación Curricular, dirigido a instituciones que atienden una población en primera infancia del nacimiento a los cuatro años con un enfoque socio constructivista.

Ilustración 10. Análisis del Objetivo 3



Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

Seguidamente se presenta el análisis de las categorías con base en la información suministrada por las fuentes consultadas.

El Enfoque Socioconstructivista

Se consultó a las participantes ¿Cómo se ve reflejado el enfoque socioconstructivista en la Educación de la Primera Infancia? Con el fin de identificar cuál es su percepción teórica y práctica, de manera que pudiesen expresar sus conocimientos y experiencias en la educación de la Primera Infancia.

De acuerdo con varios autores el Socioconstructivismo se basa en una serie de principios Vygotskianos, como el origen social de la conciencia, la mediación como el apoyo que el adulto puede ofrecer a la niñez, para que construya sus aprendizajes desde su autogestión y su zona de desarrollo próximo, la cual se define como aquellas funciones

que se hallan en proceso de maduración, para las cuales la niña o el niño requieren de la colaboración del adulto o un compañero con mayor habilidad para resolver (Carrera, B., y Mazzarella, C., 2001, p.43, Rosa, A. N., y Arocho, W. C. R. 2016, pp.339-340 y Guitart, 2008, pp. 12-13).

A continuación, se presenta un gráfico en el que se puede observar las características del enfoque de acuerdo con las expresiones de las participantes:

Gráfico 3. Cómo se ve reflejado el enfoque Socioconstructivista



Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la primera infancia.

Con respecto a lo expresado por las diferentes participantes se puede afirmar que el aspecto que más refleja el enfoque es la mediación pedagógica que desempeña la persona docente, la cual se convierte en un aprendizaje cultural inconsciente, pues las niñas y niños son observadores constantes de las prácticas y movimientos que se realizan, por ello esta debe caracterizarse por la auto reflexión constante de las interacciones y los espacios para propiciar nuevas experiencias de aprendizaje, la horizontalidad, naturalidad, el trato respetuoso y afectuoso para con la niñez. Como lo menciona la Experta 1:

“Las personas adultas tendrían que estar muy conscientes de que ellas propician todo el contexto para la niñez, desde cosas tan sutiles como el lenguaje y los gestos, los abrazos, hasta cuánto lo dejan explorar y que le ponen en el ambiente para que explore, cómo le hablan, los tonos de voz, habría como una conciencia de que el adulto o la adulta propicia todas las oportunidades que tiene ese niño,

esa niña de autoconstruirse, y modela formas de relacionarse con otras personas y con el entorno.”

Como segundo aspecto se refieren al ambiente educativo, el cual desde lo físico y existencial, debe contar con características de infraestructura adecuadas, como una buena iluminación, ventilación y espacio, invitar al niño y a la niña a explorar, generar reto cognitivo, ajustarse a las características pondoestaturales ¹y a las zonas de desarrollo próximo de las niñas y niños, contar con variedad de áreas y materiales que ofrezcan oportunidades para un desarrollo integral y significativo, en el que se lleven a cabo interacciones que permitan el logro de aprendizajes por medio de la experiencia y la participación plena. De esta manera lo expresa la docente 3:

“cómo se posibilitan interacciones entre los miembros de un grupo, llámense niñas, niños, entre ellos y entre ellos y el adulto y entre todos con el ambiente (...). Entonces se evidencia en la manera en que hay libertad de que las niñas y los niños puedan interactuar y se posibilita mediante un adulto, en este caso un docente que sea mediador entre la cultura, la niña y el niño, que es muy importante en el enfoque socio constructivista.”

Las participantes mencionan como tercer punto el sentido de comunidad de aprendizaje que se genera desde este enfoque, en el cual todas las personas son parte importante en el desarrollo de aprendizajes en diferentes direcciones, incluyendo al personal de la institución, las niñas y niños, las familias y el contexto. Lo cual se puede evidenciar en la expresión de la experta 2:

“...cada niño y niña al ser portadores de cultura van a hacer una construcción desde su propia realidad, que le aporta a todos los demás, entonces la persona adulta tiene que estar muy pendiente de esta realidad de la niñez y de las familias, del contexto en el que se desarrollan las niñas y niños porque determina lo que acontece en términos de hábitos, destrezas, desarrollo...”

¹ Pondoestaturales: Son las características cualitativas y cuantitativas de la niña y el niño con respecto al peso, la talla y la estructura ósea con referencia a su edad y desarrollo. El crecimiento estatural se relaciona con el aumento de longitud de los huesos largos a través del cartílago de crecimiento. Está ligado a determinantes genéticos, hormonales y ambientales. El crecimiento ponderal se evalúa mediante la curva de peso según la edad y, de forma más precisa, mediante la curva de índice de masa corporal, que permite prescindir de la estatura y definir los umbrales (delgadez, sobrepeso, obesidad de grados 1 y 2) (Donzeau, A., Bouhours-Nouet, N., y Coutant, R., 2016).

El rol de la niña y el niño es un punto clave en este enfoque, pues se plantea que sean ellas y ellos mismos quienes construyan sus aprendizajes desde un concepto de ciudadanía plena, mediante la interacción con los demás y el ambiente, se promueve la autogestión de manera que cada persona tenga la oportunidad de avanzar de acuerdo con su zona de desarrollo próximo, generando nuevas habilidades y conocimientos.

De esta manera lo ejemplifica la Asesora 1:

“(...) creo que lo primero que reflejaría es la participación del niño, su protagonismo, que lo lleve a una autonomía, que le permita tomar decisiones, plantear, proponer, hacer un proyecto a la par de otros, el compartir ideas, que tengan la oportunidad de descubrir las cosas y descubrirse a sí mismos y después que pueda compartir eso con otros, que puedan construir el conocimiento con los niños y que puedan empezar a lograr una participación más activa.”

Otros aspectos que las participantes consideran que reflejan el enfoque socioconstructivista son: el tomar en cuenta los principios de la Educación en la Primera Infancia, el rol de la familia como parte de la comunidad de aprendizaje, la cultura como fuente y parte de los procesos de aprendizaje, la gestión que se realiza a nivel curricular en coherencia con el enfoque, la reflexión y la capacitación continua por parte de la persona docente, la educación ambiental para promover la apreciación, el respeto y el cuidado del mundo natural y el uso de la Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento hasta los 4 años como documento oficial, el cual se basa en el Enfoque Constructivista y Socioconstructivista.

Hacia una atención integral en el ambiente preparado

De acuerdo con la teoría de Vygotski y el Socioconstructivismo, la influencia del ambiente es fundamental para el desarrollo de cada ser humano, las niñas y los niños aprenden mediante la interiorización de las interacciones con las personas adultas que les rodean (Papalia y Duskin, 2012, pp. 239, 240).

Como se ha mencionado anteriormente el ambiente constituye un aspecto de suma importancia para el logro de aprendizajes, por ello se considera como “el tercer maestro”. En esta pregunta se pretende que describan un ambiente ideal para favorecer el desarrollo integral de las niñas y niños del nacimiento a los cuatro años, considerando las

características del enfoque socioconstructivista y así reforzar los aspectos más significativos del punto 4.1.4 del presente análisis.

A continuación, se evidencian algunas de las expresiones de las participantes:

Tabla 21. Ambiente propicio para el desarrollo integral desde un enfoque socioconstructivista

Ítem	Expresión emitida	Informante
Espacios acordes a las edades, necesidades y potencialidades. (Materiales al alcance).	<i>Contar con espacios adecuados para los más pequeñitos, principalmente menores de 6 meses. Como espacios para masajes, alfombras, móviles.</i>	Docente 2
	<i>Que el material se encuentre al nivel de los niños, al alcance de ellos, que puedan elegir un material, utilizarlo, guardarlo y tomar otro, sin rigidez, no es necesario que se encuentren todos haciendo lo mismo.</i>	Asesora 1
Ambiente de gozo acogedor y agradable.	<i>“Mantener la estética y el orden en las aulas, demostrar a los niños respeto por medio de un ambiente organizado.”</i>	Directora 2
Inclusión del contexto familiar y sociocultural	<i>Debe haber elementos del contexto socio cultural, que les identifique con sus familias, que haya elementos que se usan en la cotidianidad de la casa, del cantón.</i>	Docente 3
Reflexión de los procesos educativos	<i>“Cuando se presentan situaciones realizar una problematización para conversar y negociar con las personas involucradas para que tanto los niños y niñas como las personas que trabajan aquí se sientan en un ambiente agradable.”</i>	Directora 2
Vinculación entre teoría y práctica	<i>Que el personal pueda comprender qué implica una educación socio constructivista, no solo desde la teoría, sino también desde las acciones que se realizan todos los días con los niños y las niñas.</i>	Directora 2
Infraestructura adecuada	<i>Contar con buena ventilación e iluminación. Que a nivel institucional se goce de un ambiente sin contaminación sónica.</i>	Docente 1
Conciencia ambiental y sostenibilidad	<i>Otro reto es la parte ambiental, la utilización de plástico, papel y pinturas en demasía, buscar un equilibrio que permita cumplir los objetivos, pero con materiales más naturales.</i>	Directora 2
Rutinas flexibles	<i>Que exista espacio para el movimiento y la exploración, sabemos que entre más pequeños requieren de más movimiento y exploración.</i>	Asesora 1

Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

En su discurso las participantes coinciden en la importancia de que el ambiente sea pensado y preparado considerando las edades, necesidades y potencialidades de las niñas y niños, esto significa que cada elemento que se integre debe estar acorde a las características pondoestaturales, a las necesidades de movimiento y los periodos sensibles en los cuales se encuentran, pues estos van a variar constantemente en los primeros cuatro años de vida, e inciden en la dinámica que se va a generar entre la niña, el niño y el ambiente, permitiéndole mayor autogestión para desenvolverse, generando un reto cognitivo a través de los materiales y ejercicios que se pongan a su disposición y

permitiéndole experimentar, explorar y construir aprendizajes significativos a partir de la interacción con el ambiente y quienes le rodean.

De acuerdo con lo anterior, Rodríguez (2010, p.7) afirma que, “Vygotski resaltó la importancia de las emociones y la afectividad en los procesos cognitivos” argumentando que el pensamiento está determinado por la esfera motivacional de la conciencia, en la cual se encuentran las inclinaciones, necesidades, intereses, afectos y emociones, que llevan a la persona a inclinarse por una determinada actividad, esta debe ser complementada por el ambiente que se convierte en el espacio culturalmente mediado para propiciar el aprendizaje.

En coherencia con lo anteriormente descrito, las participantes afirman que se debe percibir un ambiente de gozo por las actividades que las niñas y niños están realizando y para lograrlo es necesario contar con variedad de alternativas para que elijan de acuerdo con su interés y reto cognitivo, esto se puede evidenciar en el flujo de concentración y plenitud durante la actividad.

A su vez el sentirse en un espacio que le transmite seguridad y confianza básica le permite explorar, interactuar y desenvolverse con mayor fluidez, de ahí se deriva la importancia de la afectividad, el trato natural y respetuoso que caracteriza la mediación desde este enfoque. Como lo describe la Directora 2 el ambiente debe mostrar estética y orden, haciendo referencia al termino de “ambiente preparado” de María Montessori en el cual se indica que la docente refleja respeto y afecto para con la niñez por medio de los espacios que pone a su disposición, lo cual incide en la organización no solo del espacio y las interacciones, sino también de las funciones cerebrales que le permiten a la niña y al niño una mayor fluidez y organización mental.

A partir del concepto de “situación social del desarrollo” de Vygotski se puede observar como el aprendizaje está mediado por el entorno y la cultura, generándose el contexto ambiente en el cual las personas interactúan, como lo menciona la Docente 3 es de suma importancia que el ambiente cuente con elementos que acerquen a la niña y al niño a su cultura y a su familia, pues esto le ayudará a construir identidad y pertenencia, además, el ir incluyendo paulatinamente elementos de otras culturas le va a permitir una mayor apertura a la diversidad y el respeto por la multiculturalidad.

Otro punto en el cual las participantes coinciden es que para preparar un ambiente que potencie el desarrollo integral las personas docentes deben estar en constante reflexión de los espacios, materiales e interacciones que se generan, con el fin de modificar, organizar y adaptar los espacios de acuerdo con las necesidades y particularidades de las niñas y niños. Este punto nos lleva al siguiente aspecto mencionado que es la vinculación entre la teoría y la práctica, pues partiendo de esta reflexión la persona docente puede analizar si sus prácticas y lo que propone en el ambiente son acordes a la teoría del enfoque socioconstructivista.

En cuanto a la infraestructura algunos aspectos que las participantes mencionan son; la iluminación y ventilación de los salones, el contar con suficiente espacio para la cantidad de niñas y niños no solo en las aulas, sino también espacios exteriores que permitan el juego libre y el contacto con el mundo natural, la seguridad del lugar en cuanto a estructura y medidas de prevención, la ubicación del centro educativo y la distribución de los espacios para no tener problemas de contaminación sónica y así gozar de un ambiente más propicio para el desarrollo integral.

Como se evidencia en la expresión de la Directora 2, las participantes afirman que es importante que en el entorno se refleje la conciencia ambiental mediante el uso racional de materiales y recursos con características como el ser reutilizables, con fibras naturales, duraderos y de desecho, permitiendo a las niñas y niños el desarrollo de valores ambientales que les formen en una cultura de sostenibilidad.

Se menciona la flexibilidad en las rutinas, este es un punto que ya se ha comentado anteriormente, pero que sin duda permite que la niña y el niño pueda tener mayores posibilidades para un desarrollo integral, en el cual se respeten sus ritmos individuales, intereses y se permita mayor movimiento y exploración del entorno para el logro de nuevas habilidades.

Otros aspectos que señalan son la necesidad de que a nivel institucional la gestión administrativa permita contar con los recursos necesarios para favorecer el desarrollo integral de las niñas y niños, como compra de materiales, promover espacios de capacitación y contar con el personal idóneo para la atención de la población; tomar en cuenta aspectos tanto pedagógicos para generar aprendizajes significativos, como de salud, higiene y nutrición; en los cuales se evidencie el rol de la niña y el niño desde la participación, la autogestión y la construcción de aprendizajes por medio de la interacción

con el ambiente y las personas a su alrededor, el uso de la tecnología con intencionalidad pedagógica y que la evaluación valore el proceso y no solo el cumplimiento de un objetivo.

Criterios que deben estar presentes en el Referente para la Evaluación Curricular desde el enfoque socioconstructivista

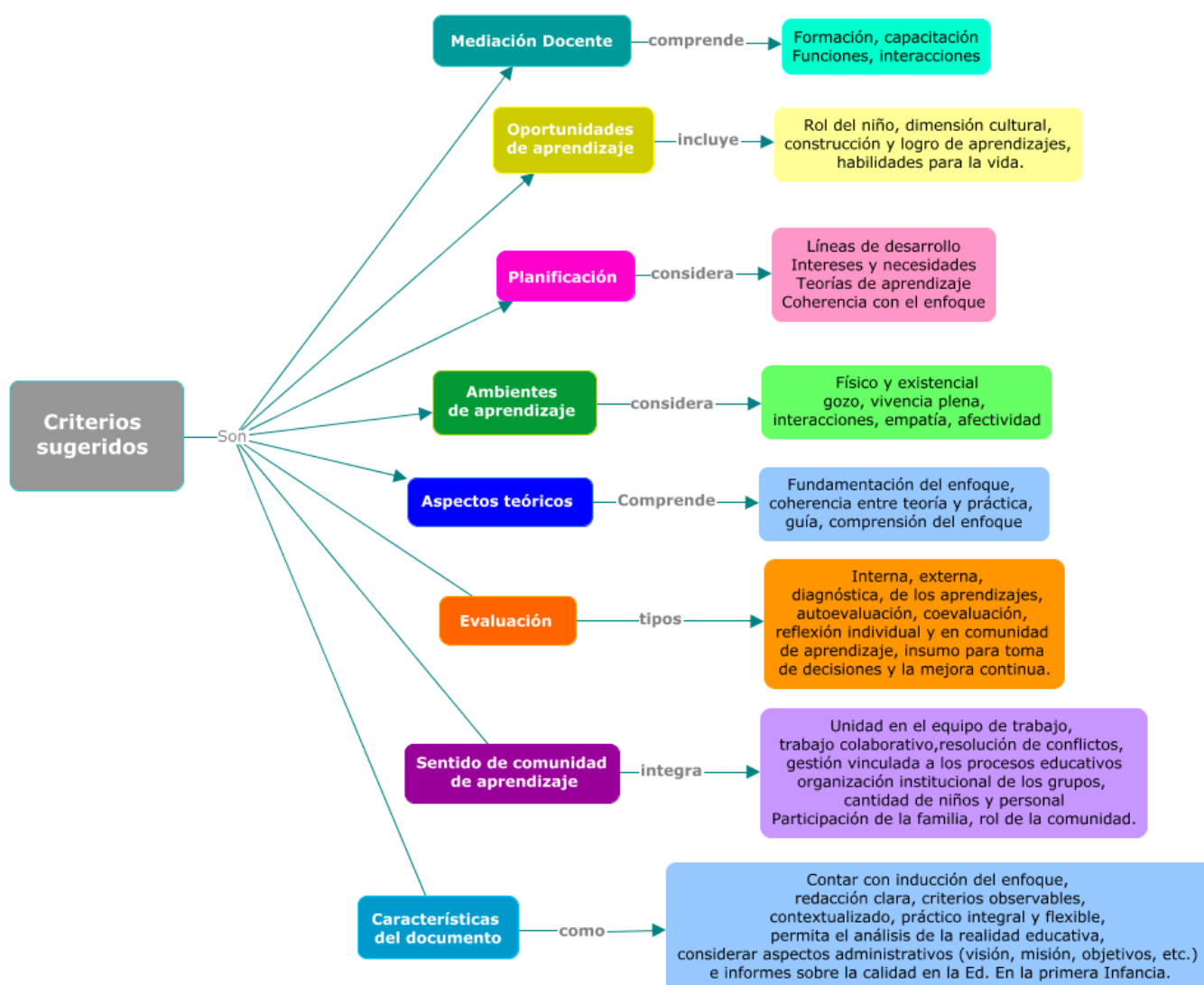
Cómo última pregunta se consultó a las fuentes acerca de cuáles criterios consideraban que se debían incluir en el *Referente de Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la primera infancia, con el fin de consolidar algunos criterios que se deducen del análisis de la información, la revisión teórica y valorar si se mencionan otros que no han sido contemplados.

De acuerdo con Peralta, M. V., y Hernández, L. (2012) a raíz de su participación en simposios y la consulta de bibliografía especializada, es posible mencionar algunos criterios que demuestran calidad en la educación de la primera infancia en concordancia a las características actuales, algunos de ellos son:

...el rol activo del niño en sus aprendizajes, el enfoque integral de las propuestas educativas, la participación de la familia como comunidad educativa activa y el concepto de pertinencia cultural de los currículos. Posteriormente se agregó el de relevancia de los aprendizajes en función del fortalecimiento de los significados para el niño según los contextos en los que participa (p.10).

A continuación, se muestra un mapa conceptual elaborado con base al análisis del discurso de las participantes acerca de los criterios sugeridos:

Ilustración 11. Criterios sugeridos para el Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la primera infancia



Fuente: Análisis de la información TFIA: *Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista*: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, 2021.

Mediación docente

Las participantes proponen dentro de los criterios que debe contemplar el referente para la Evaluación Curricular, la mediación docente, indicando que debe especificarse cómo debe ser el papel que asume la persona docente, su formación, la participación en procesos de capacitación constante, la manera de relacionarse con las personas y el entorno, la calidez, la naturalidad para comunicarse con las niñas y niños, su capacidad

para observar, problematizar y transformar por medio de la reflexión y la autoevaluación, Así lo expresa la Directora 1:

“Que se explique cada indicador: el rol del educador, la importancia de la observación, cómo y cuándo intervenir, modelar el uso de los materiales, la autoevaluación de su labor y la decodificación del ambiente que es muy importante.”

Desde el enfoque socioconstructivista la mediación docente juega un papel fundamental, pues a pesar de que la niña y el niño se desenvuelven activamente, tienen libertad para explorar y construir aprendizajes, es la persona docente quien media estos procesos a través de las experiencias que propone, de los espacios y materiales que facilita y de la guía que ofrece para el desarrollo de nuevas habilidades, tomando en cuenta el contexto sociocultural y las características de la población infantil.

Oportunidades de aprendizaje

Con respecto a este punto las fuentes expresan que se deben incluir ítems que evidencien, qué oportunidades se le ofrecen a las niñas y niños para responder de manera oportuna a su desarrollo integral a partir de las experiencias que se proponen tanto dentro como fuera de la institución, la interacción con personas y espacios de la comunidad mediante giras o visitas, los momentos para la conversación, la reflexión y la indagación sobre temas de interés, los ambientes propuestos y el trabajo colaborativo.

Así lo expresa la Experta 1:

“Yo diría que diversidad de áreas, o sea diversidad de ambientes y oportunidades, llamémosla oportunidades (...) diversidad de oportunidades y gozo, o sea formas de evaluar cómo lo están viviendo.”

Cabe rescatar que para proponer estas oportunidades de aprendizaje se debe tener conciencia de las necesidades, características y potencialidades de la población infantil, para poder responder de forma inclusiva ante la variedad de la niñez que se atiende y para acercarlos de manera pertinente a sus zonas de desarrollo próximo.

Planificación

Es en ella en donde se plantea la mayor parte de oportunidades de aprendizaje, siendo una de las funciones más importantes que desarrolla la persona docente, pues por medio de esta organiza las experiencias para dar sentido, secuencia y dirección a los procesos de

aprendizaje, en este sentido las participantes hacen referencia a la importancia de partir de un diagnóstico que permita identificar las características de la población infantil, que además sea flexible y dinámica para evitar convertirla en una estructura impuesta por la persona docente o un documento con el que se debe cumplir de forma obligatoria.

Como lo menciona la Experta 2 “...en la planificación tiene que evidenciarse muy bien ese enfoque verdad, es donde se puede evidenciar qué ese es el enfoque.” La planificación debe reflejar el enfoque Socioconstructivista, pues, aunque se define a nivel institucional, deben reflejarse también en las prácticas educativas.

Ambiente de aprendizaje

Con respecto a este criterio la Asesora 1 afirma: “*Tiene que ver con infraestructura, la cantidad de niños por grupo, un elemento clave en la infancia es la calidad de las interacciones que yo tengo con el niño, porque eso va a permitir que el niño construya aprendizajes.*”

Esta expresión encierra aspectos que hacen referencia tanto a un ambiente físico, como existencial, la disposición del espacio, la infraestructura, la seguridad, una buena ventilación e iluminación, que sean agradables y organizados, influyen en la percepción de las niñas y los niños y favorecen un desarrollo integral, en el que además de aspectos cognitivos se toman en cuenta las sensaciones y posibilidades que generan.

De igual manera, si el trato que reciben, la guía y acompañamiento por parte de la persona docente o el resto de la comunidad educativa es respetuosa y natural, esto influirá directamente en el desarrollo de la confianza básica y la seguridad para disponerse a explorar, interactuar y construir aprendizajes.

Aspectos teóricos

Las participantes mencionan en varias ocasiones la importancia de que a nivel de comunidad educativa las personas tengan conocimiento del enfoque que se plantea en la institución, pues esto les va a guiar en sus labores permitiendo una mayor coherencia entre la teoría y la práctica. Para ello es necesario que cuando una persona empieza a formar parte de esta comunidad ya sea como un integrante permanente o de forma temporal (estudiantes que van a realizar experiencias profesionales, observaciones u otro), es necesario que participe de un proceso de inducción acerca de la dinámica de

trabajo y su fundamentación desde el enfoque, que en este caso es el Socioconstructivismo.

La Docente 3 lo expresa de la siguiente manera:

“Esta fase de inducción debería tener una fase teórica conceptual que hable sobre el enfoque, principios de este enfoque y como llevarlo a la práctica y a la luz de la teoría y así ver como se evidencia en cada institución.”

Evaluación

A partir de un enfoque como el Socioconstructivismo la evaluación es parte integral del proceso educativo, se puede dar desde diferentes direcciones, abriendo espacios de participación a los diferentes actores, de manera que tanto la persona docente, las niñas y niños, las familias, y a nivel institucional el personal docente y administrativo, formen parte de estos procesos de reflexión que permiten una evaluación cualitativa con la finalidad de tomar decisiones para la mejora continua.

Con respecto a lo anterior las entrevistas coinciden con una evaluación participativa y formativa, como se puede observar en la siguiente expresión: *“Debería considerar tres tipos de evaluación, la evaluación de mi práctica (docente), la evaluación de los niños y la evaluación institucional”* (Asesora 1).

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes señalan que no debe basarse sólo en aspectos cognitivos, sino apuntar a un desarrollo integral, además debe tener un sentido de proceso y registrarse continuamente para un análisis posterior con el fin de identificar si las experiencias propuestas se acercan al enfoque.

Con respecto a lo anterior es importante retomar la teoría del enfoque Socio constructivista, en la cual el desarrollo se concibe desde como un proceso dinámico y evolutivo del ser humano mediado por factores biológicos, sociales y culturales; asimismo es fundamental considerar que para lograr una evaluación coherente al socioconstructivismo los registros deben contemplar los procesos de asimilación y apropiación de los aprendizajes y el alcance de la zona de desarrollo próximo, pues estos reflejan el avance real en el proceso educativo de cada niña y niño.

A nivel institucional aportan que la evaluación debe fomentar la reflexión tanto individual como colectiva, mediante la autoevaluación y la coevaluación, para que de esta

forma se pueda contar con el criterio de personas, tanto a nivel interno como externo, con el fin de problematizar prácticas que han sido naturalizadas, sugieren el uso del ecoanálisis como herramienta para decodificar ambientes y situaciones y la búsqueda de soluciones a nivel individual y de comunidad educativa con apoyo de la gestión administrativa.

Sentido de comunidad de aprendizaje

Como bien se ha mencionado la noción de comunidad de aprendizaje apunta a que la niña y el niño no solo aprenden de su docente, sino que el aprendizaje puede construirse a partir de la interacción con sus iguales, el resto del personal de la institución, la familia y la comunidad en general.

Para que esta dinámica participativa se lleve a cabo de la mejor manera es necesario que exista unión, comunicación y sentido de pertenencia, algunos aspectos señalados por las participantes fueron que a nivel institucional se fomente el trabajo en equipo o trabajo colaborativo, la resolución de conflictos, la organización administrativa con respecto a la cantidad de niñas y niños por grupo y personal a cargo para garantizar una atención de calidad y la gestión vinculada a los procesos educativos para la toma de decisiones, apoyar los procesos, mantener una comunicación horizontal y gestionar los recursos.

Contemplan también a la familia como parte de los procesos de aprendizaje de sus hijos, el trabajo colaborativo y la participación en actividades pedagógicas e institucionales, el apoyo respetando su cultura y patrones de crianza, de igual manera el rol de la comunidad como parte del contexto en el cual se desenvuelven las niñas y niños e incorporando en los ambientes elementos que les acerquen a su cultura como parte del desarrollo de la identidad.

Un punto clave en la teoría del Socioconstructivismo es que cada persona que conforma la comunidad de aprendizaje es portadora de cultura y media los procesos desde sus propias experiencias y memorias de vida, lo cual no se ha visto reflejado de forma general, sino que es posible identificarlo solo de forma explícita en el discurso de la Experta 1 y en menor grado en el aporte de otras participantes.

Características del documento

Al hacer la consulta sobre los criterios que deberían contemplarse en el Referente para la Evaluación desde el enfoque Socioconstructivista: dirigido a Instituciones Educativas para la Primera Infancia, las participantes ofrecieron también algunas características con las que debía contar el documento en sí, como contar con un apartado teórico que le de inducción a la persona evaluada, ser práctico, con criterios que sean observables y contemplar aspectos administrativos e informes de la calidad en primera infancia.

Se percibe en la consulta cierto ruido con respecto a la palabra “Modelo” por parte de una de las participantes, como se evidencia en la siguiente expresión: *“La palabra modelo, la siento como que es algo que se debe hacer de determinada manera, planteándolo desde el socioconstructivismo hablaría de una propuesta para las instituciones que emplean este enfoque, pero que pueda ser flexible”* (Asesora 1).

Se considera importante abordar la sugerencia de la Asesora 1, pues a la luz de la teoría de la evaluación curricular, se decide elaborar un referente para la evaluación curricular basado en los modelos de evaluación debido a que permite tomar la teoría que fundamenta el Enfoque Socioconstructivista para ofrecer a las personas e instituciones evaluadas una guía que les permita acercarse a lo que se plantea de una manera más fiel.

Al analizar el alcance del objetivo 3, para la elaboración de este referente se ha decidido contemplar la teoría que respalda la evaluación desde el enfoque Socioconstructivista, considerando las características mencionadas por las fuentes como la flexibilidad, contextualización y la reflexión de los procesos educativos. Asimismo, se hace necesario ofrecer un espacio en el que la persona docente se logre visualizar como parte de ese contexto de comunidad de aprendizaje, con consciencia de lo que esto implica en la construcción de una cultura institucional, para que pueda decodificar la forma en la que se están mediando los aprendizajes.

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

En el presente capítulo se encuentran las principales conclusiones que surgen del análisis de la información obtenida a lo largo del estudio. Para ofrecer una mayor transparencia y rigor del proceso investigativo se retoman en este apartado algunos aspectos que según Sandoval (2002, p.191) permiten definir estándares básicos de calidad, confianza y autenticidad de las conclusiones, los cuales se detallan a continuación:

5.1 Objetividad

Con la finalidad de buscar una mayor objetividad del estudio se describen detalladamente los procedimientos metodológicos para el alcance de los objetivos a partir de un enfoque cualitativo en el que se realizó una amplia búsqueda documental y se empleó como técnica la entrevista semiestructurada dirigida a informantes clave.

El desarrollo del TFIA se llevó a cabo de forma secuencial, a partir de la elección del objeto de estudio, el planteamiento del problema, la selección del enfoque de investigación, la construcción del marco teórico y el planteamiento del marco metodológico. Al contar con la aprobación de la comisión de trabajos finales de graduación y la conformación de un comité asesor, se iniciaron las fases de investigación, la elaboración y obtención de evidencias de validez de los instrumentos a utilizar, con personas con un perfil similar a las participantes.

A través de estas fases se obtuvo, se procesó y analizó la información mediante el análisis de contenido, por medio del cual se clasificaron cada una de las preguntas del instrumento de entrevista con los objetivos específicos, para realizar una tabulación por agrupación de categorías e identificar el alcance de cada objetivo y posteriormente llegar al presente apartado de conclusiones.

La pregunta inicial que dio paso al problema de investigación fue contestada de forma satisfactoria al finalizar el estudio, pues la información obtenida permitió la construcción de los criterios para elaboración del Referente para la Evaluación desde el enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia. La descripción de los métodos y procedimientos seguidos para el desarrollo del estudio se presenta de forma clara y secuencial por medio de fases.

En el análisis se evidenciaron sesgos durante las entrevistas, pues en algunos casos a las informantes se les dificultaba concretizar su respuesta basada en el objeto de estudio, lo cual se puede interpretar como un vacío a la hora de enlazar el sustento teórico a sus prácticas educativas, razón por la cual el referente para la evaluación planteado en este estudio puede ser un gran aporte para ofrecer el enlace entre la teoría y la práctica.

Asimismo durante las consultas una de las participantes expresa que la palabra “Modelo” no es de su agrado, pues le genera una sensación de rigidez, lo cual es muy válido dependiendo de la noción que se tenga de la palabra, por esta razón y por el alcance del producto curricular se considera variar el nombre a: “Referente”, el cual se fundamenta en la teoría de la evaluación curricular, basado en un modelo de tipo global con intención valorativa, permitiendo una evaluación desde un paradigma más descriptivo y holista, coherente con el socioconstructivismo.

En una de las preguntas de la entrevista se utilizó el término “funciones ejecutivas”, al plantearla a cada participante se notó que no era comprensible, razón por la cual durante la ejecución hubo que aclarar que se refería a funciones administrativas que realiza el o la docente en su jornada. Por este motivo se hace la variación en el momento en que se detecta la debilidad.

5.2 Confiabilidad

Durante el desarrollo del estudio se dio un proceso dialógico que permitió su modificación y mejora conforme se iba dando mayor claridad del objeto de estudio, lo que también influyó en el replanteamiento de la pregunta inicial, en cuanto a la forma, para asegurar su coherencia.

Lo que motivó a la investigadora a elegir el objeto de estudio fue su campo profesional, desde el cual buscó realizar un aporte, al ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a las niñas y niños menores de cuatro años y en general para cualquier centro infantil interesado en un acercamiento teórico práctico al enfoque Sociocconstructivista por medio de la evaluación curricular. Al trabajar como docente de Educación Inicial en el CILEM y como docente universitaria en la formación de profesionales en esta disciplina, en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, el desarrollo del estudio significó un gran esfuerzo al tener que seguir un modelo de objetividad.

Los principales paradigmas básicos que se vincularon al Socioconstructivismo como objeto de estudio fueron: la teoría curricular, la mediación docente y la evaluación como elemento transformador por medio de la reflexión de los procesos educativos ya sea a nivel curricular o de aula.

Se concluye que la recolección de información se llevó de forma idónea, en gran medida, pues la experiencia de las participantes permitió un acercamiento al objeto de estudio desde un paradigma naturalista, asimismo, al detectar algunas dificultades para concretizar la teoría del Socioconstructivismo en su discurso se evidencia aún más la necesidad de contar con el referente para la evaluación desde este enfoque.

Es importante mencionar que en el análisis de la información, los discursos de las participantes coincidieron de forma constante con categorías como: el fortalecimiento de la mediación docente fundamentada en el enfoque Socioconstructivista, la necesidad de ofrecer mayor profundidad en metodologías y enfoques curriculares más holistas desde la formación profesional, la importancia de instaurar en las docentes la reflexión de espacios y situaciones y la autoevaluación, como parte de la cotidianidad para problematizar y mejorar las prácticas educativas.

5.3 Validez interna

Al concluir el estudio se percibe la satisfacción del análisis realizado para construir un producto curricular, el cual puede llegar a ser aplicado en un corto plazo en cualquier institución educativa que trabaje o desee trabajar con el enfoque Socioconstructivista, con una población de Primera Infancia, desde un modelo de evaluación formativa y de acompañamiento, para ofrecer la oportunidad de la mejora a partir de la reflexión, lo cual se vislumbra como un beneficio tanto para la persona docente que podrá orientar críticamente sus acciones, como para las niñas y niños que asistan a estas instituciones.

Al iniciar el estudio se construyó un Marco Teórico el cual fue sufriendo modificaciones durante el transcurso de la investigación fortaleciéndose en temas como la teoría de la evaluación a partir del Enfoque Socioconstructivista, la evaluación y los modelos de evaluación curricular y omitir temas que se alejaban del objeto de estudio.

Otro aspecto que sufrió modificaciones fue la pregunta de investigación, pues se redactó como pregunta inicial: ¿Cuáles criterios requiere tener un referente para la Evaluación Curricular dirigido a instituciones que atienden y educan bajo un enfoque socioconstructivista a una población de primera infancia, del nacimiento a los cuatro años? Y se cambió por: ¿Cuáles criterios requiere tener un Referente para la Evaluación Curricular desde un Enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia?

Con el fin de buscar una mayor validez y credibilidad al proceso de recolección de la información por medio de las entrevistas, se realizó una transcripción fiel y se envió una copia a cada participante para que tuviera la oportunidad de leerla y aprobarla, aportar o aclarar cualquier error de interpretación que así lo requiriera, lo cual permitió una mayor aproximación de su experiencia para con el objeto de estudio.

El Referente para la Evaluación resultante del presente estudio fue sometido a socialización por un medio de un juicio de expertos, quienes han participado previamente como informantes, con la finalidad de recibir una realimentación del producto y hacer ajustes que se consideren necesarios.

5.4 Validez externa

Por medio de la validez externa se pretende identificar la transferibilidad de la investigación a otros contextos relacionados con el objeto de estudio, lo cual se considera posible, debido a que a lo largo del documento se presenta una descripción detallada de la investigación, contemplando aspectos teóricos y metodológicos para una mayor comprensión del proceso que se llevó a cabo.

Al iniciar el proceso se plantearon cuatro fuentes de consulta, dentro de las cuales se contactaron nueve participantes, de los cuales se pudo realizar la entrevista a ocho, pues una de las asesoras no se presentó el día agendado por una situación personal.

5.5 Utilización

La investigación permite hacer visibles aspectos teóricos que se pueden identificar en la práctica por medio de experiencias, por este motivo es de gran importancia compartir el conocimiento construido a lo largo de estos procesos en diferentes ámbitos.

Tanto el estudio como el Referente para la Evaluación pueden ser utilizados en el campo académico en la formación profesional de estudiantes de la carrera de Educación

Inicial o disciplinas afines, como un documento de consulta para comprender mejor la puesta en práctica del enfoque Sociocconstructivista en la realidad educativa y la evaluación curricular. El mismo puede ser un instrumento que las docentes de los cursos puedan ofrecer a sus estudiantes cuando deben realizar observaciones relacionadas con esta temática en Centros Educativos.

Su utilidad práctica radica en la orientación que puede ofrecer a las docentes de Educación Inicial que laboran o desean laborar con un enfoque Sociocconstructivista, guiando sus prácticas por medio del referente teórico y los criterios para la evaluación por medio de la reflexión individual y colectiva.

El Referente para la Evaluación Curricular desde el enfoque Sociocconstructivista, puede ser de gran utilidad política como un documento que aporta a la transformación curricular que ha venido experimentando el Ministerio de Educación Pública, en la cual se pretende migrar hacia enfoques y metodologías más holistas, las cuales se reflejan en la Política Educativa, la Política Curricular, la Guía Pedagógica para niñas y niños del nacimiento a los cuatro años y el Programa de Materno y Transición.

A nivel local, se pone a disposición el Referente para la Evaluación Curricular desde el Sociocconstructivismo, para que cualquier institución educativa para la primera infancia con una población menor a cuatro años pueda utilizarlo y mejorar sus prácticas educativas a nivel de comunidad de aprendizaje por medio de la reflexión y la toma de decisiones.

Se plantea además el uso del Referente para la Evaluación para la socialización del producto curricular en simposios de investigación y en centros infantiles para que pueda empezar a ser empleado en los procesos reflexión institucional, también se visualiza a partir de este, la elaboración de artículos científicos para compartir la experiencia de investigación con todas las personas que lo requieran.

El empoderamiento para su uso está dirigido a: docentes que laboran en instituciones bajo el enfoque Sociocconstructivista, estudiantes en formación profesional, docentes de las carreras de Educación Inicial o afines y Asesoras del Ministerio de Educación Pública ya sea como un documento de consulta o para ser aplicado.

5.6 Planteamientos prospectivos

A partir del estudio surgen como nuevos temas de investigación:

- La aplicación del Referente para la Evaluación desde el Socioconstructivismo en Centros Infantiles con diferentes contextos educativos ya sea como una validación del producto curricular o un estudio longitudinal que permita observar cómo la evaluación curricular con un enfoque de toma de decisiones permite la mejora continua en los procesos educativos.
- La preparación ambientes físicos y existenciales que aporten al desarrollo integral de las niñas y niños basados en los planteamientos de socioconstructivismo mediante la problematización y el ecoanálisis como herramienta de decodificación de lo cotidiano.

A partir del presente estudio surgen como posibles preguntas de investigación:

1. ¿Qué aspectos se deben considerar en la formación de profesionales en Educación Inicial a la luz de las nueva Política Educativa y Política Curricular para favorecer la transformación curricular?
2. ¿Cómo debe darse el proceso de selección de las temáticas y metodologías de trabajo para ofrecer a las y los docentes capacitaciones que aporten a su labor educativa?
3. ¿Cómo empoderar a la persona docente en el ejercicio de su profesión desde una visión social, histórica, cultural y crítica?

5.7 Alcance de los objetivos

A continuación, se presentan las conclusiones que surgen del análisis de la información responder a cada uno de los objetivos específicos planteados en el estudio.

Alcance del Objetivo 1 con respecto a las categorías de análisis:

Al describir las bases teóricas y prácticas de socioconstructivismo basadas en la experiencia de las participantes en el trabajo con la primera infancia, se ven evidenciadas las funciones y acciones que deben ser consideradas al formular criterios para el Referente para la Evaluación Curricular a partir del acercamiento al objeto de estudio.

En la siguiente tabla se pueden encontrar las conclusiones correspondientes al análisis del objetivo 1.

Tabla 22. Conclusiones del objetivo 1

Describir las bases teóricas y prácticas del socioconstructivismo, presentes en instituciones que atienden y educan población en primera infancia.

<i>Categoría</i>	<i>Conclusiones</i>
<i>Mediación docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Para ofrecer una mediación docente, congruente con el Socioconstructivismo, es fundamental que la persona docente se apropie del fundamento teórico del enfoque. • La mediación docente tiene como principal objetivo potenciar a las niñas y niños en sus propios procesos de desarrollo y aprendizaje, por medio de la interacción con el medio y las personas que le rodean. • La observación constante de las interacciones y los espacios permiten al docente preparar los ambientes de aprendizaje más idóneos de acuerdo con las características grupales e individuales de las niñas y niños. • La mediación desde el socioconstructivismo requiere de procesos de reflexión y autocrítica que permitan analizar y decodificar los espacios y situaciones para buscar mejoras continuamente ya sea sobre el ambiente o sus propias prácticas como profesionales.
<i>Funciones administrativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Es fundamental que la persona docente tenga claro cuáles son las funciones administrativas que le corresponden, de acuerdo con la institución en la cual labora y que las autoridades reflexionen acerca de las prioridades, para evitar un sobrecargo de estas. • La sistematización de experiencias se considera una de las funciones administrativas que permite al docente contar con registro de información acerca de los procesos de aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños. • Las relaciones interpersonales favorecen un ambiente de comunicación y respeto a nivel de la comunidad educativa. • Dentro de las funciones administrativas se consideran aquellas acciones que permiten gestionar el ambiente de aprendizaje. • Las funciones administrativas y pedagógicas pueden considerarse complementarias para el logro de los procesos educativos y la mejora institucional, siempre y cuando exista un balance que permita claridad en los roles.
<i>Funciones pedagógicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Una de las principales funciones pedagógicas es la mediación que la o el docente pueda desarrollar para propiciar los procesos de aprendizaje de las niñas y niños. • Se reitera la necesidad de que las docentes conozcan acerca del enfoque para cumplir con sus funciones pedagógicas. • Se considera fundamental la reflexión, la observación y la autoevaluación de los ambientes y las interacciones, para identificar las decisiones pedagógicas que el docente debe desarrollar.
<i>Organización del ambiente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En el enfoque socioconstructivista la organización del ambiente representa un aspecto fundamental para propiciar la construcción de aprendizajes en un espacio físico, en el que interactúan los actores de la comunidad educativa para convertirse en un ambiente existencial, en el que la exploración y las experiencias abren paso a la vivencia plena de la niña y el niño.

<i>Planificación didáctica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La persona docente cumple un doble papel en la organización del ambiente, como mediador en la preparación y como parte de él, en el acompañamiento y la interacción que ofrece a la comunidad educativa. • El enfoque socioconstructivista plantea que el aprendizaje se da mediante la interacción que la niña y el niño pueda desarrollar con el entorno y las personas que le rodean, destacando el concepto de comunidad de aprendizaje en el que cada persona puede aportar desde su realidad social, histórica y cultural. <ul style="list-style-type: none"> • El planeamiento didáctico es una herramienta que permite al docente acercar a las niñas y niños a la construcción del aprendizaje desde un rol participativo. • La planificación debe proponerse desde una visión de proceso, en la que él o la docente parte de las características grupales e individuales para identificar la etapa del desarrollo, los aprendizajes previos y los intereses para ofrecer alternativas que permitan a la niña y al niño alcanzar su Zona de Desarrollo Próxima. • Desde el socioconstructivismo el planeamiento debe significar una guía para el docente, que pueda llevar a la práctica de forma flexible y dinámica para favorecer las experiencias emergentes y atender intereses y necesidades de las niñas y niños. • La elaboración del planeamiento constituye una función que él o la docente debe llevar a cabo a partir del análisis y la reflexión del contexto grupal, institucional, familiar, comunal y mundial, visualizando lo retos que enfrentamos como humanidad y seleccionando críticamente las temáticas y acciones que se van a desarrollar y la forma de involucrar a la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje.
<i>Actividades u oportunidades de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades propuestas deben considerarse como oportunidades que permiten a las niñas y niños la construcción de aprendizajes y el desarrollo de habilidades mediante el ejercicio de su ciudadanía plena. • Las actividades que se proponen desde un enfoque socioconstructivista deben reflejar el rol activo de las niñas y niños en la construcción de sus aprendizajes mediante la interacción con los otros y el ambiente en el ejercicio de su ciudadanía plena. • Los principios de la Educación Inicial descritos en la Guía Pedagógica para el trabajo con niñas y niños del nacimiento a los 4 años representan una guía para la planificación de experiencias de aprendizaje desde el enfoque socioconstructivista. • Es fundamental que durante la jornada las niñas y niños cuenten con espacios para explorar, experimentar y construir aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información. TFIA *Referente para la Evaluación Curricular desde el Socioconstructivismo: dirigido a Instituciones Educativas para la Primera Infancia.*

Alcance del objetivo 2 Con respecto a las categorías de análisis

La caracterización del Referente para la Evaluación Curricular ofrece un panorama acerca de cómo se debe orientar para responder al Socioconstructivismo, destacando los beneficios y desafíos que representa la implementación y la forma en la que se concibe la evaluación desde este enfoque.

Tabla 23. Conclusiones que se desprenden del Objetivo 2

Caracterizar el Referente para la Evaluación Curricular desde un enfoque Socioconstructivista, dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia.

<i>Categoría</i>	<i>Conclusiones</i>
<i>Beneficios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A partir del análisis se destaca como principal beneficio del Enfoque Socioconstructivista en la Educación Inicial, el que las niñas y niños puedan desarrollarse en un ambiente de aprendizaje con mayor fluidez, naturalidad y gozo. • Otro aspecto positivo es el rol participativo que desempeñan las niñas y niños en la construcción del aprendizaje por medio del juego, la exploración e interacción con el entorno y la comunidad de aprendizaje. • La mediación que realiza el docente para ofrecer experiencias de aprendizaje de una forma respetuosa, afectuosa y consciente de los procesos de las niñas y niños. • El sentido de comunidad de aprendizaje permite una visión horizontal de la educación, en la que cada persona puede aportar desde su cultura y sus capacidades, las niñas y niños, la familia, el contexto y el personal de la institución se unen para construir nuevas experiencias y habilidades desde una cultura institucional.
<i>Desafíos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La mediación se considera como uno de los mayores desafíos debido a que en muchas ocasiones la persona docente no cuenta con las herramientas para ejercer su labor con base a lo que expone la teoría del enfoque. • Se detecta una gran preocupación por la formación docente, pues de acuerdo con las fuentes esta se inclina por enfoques tradicionales o no se da la profundidad necesaria para que las y los estudiantes puedan conocer y reflexionar acerca de enfoques más flexibles y respetuosos de los procesos de las niñas y niños. • La evaluación debe estar dirigida al logro de aprendizajes y no por temas como ha sido común en la educación tradicional.
<i>Evaluación desde el enfoque Socioconstructivista</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación permite identificar las potencialidades o debilidades que se pueden presentar en el desarrollo de aprendizajes y habilidades, esta información debe ser compartida con las madres y padres para coordinar un trabajo en equipo entre la familia y la institución, a lo largo del proceso. • La observación con intencionalidad y el registro de lo observado, son parte fundamental de la mediación que realiza la persona docente para identificar los procesos en los cuales se encuentran las niñas y niños y ofrecer las oportunidades necesarias.

Registro del proceso de evaluación

- Se reconoce la importancia del diagnóstico como un punto de partida en los procesos educativos.
 - La información que se obtiene de los procesos de evaluación se convierte en un insumo por considerar en la planificación de nuevas estrategias de aprendizaje, con base a los procesos y las Zonas de Desarrollo Próximo de las niñas y niños.
 - Al caracterizar el Referente para la Evaluación, se deben considerar las particularidades anteriormente mencionadas para buscar la congruencia entre la teoría del enfoque y la propuesta curricular.
- A partir del enfoque se proponen instrumentos para el registro de la evaluación de carácter formativo y de proceso, pues estos permiten evaluar al niño en el contexto del cual está siendo partícipe y no de forma aislada.
 - Se identifica el uso de instrumentos como la lista de cotejo, sin embargo, las participantes son conscientes de que es un instrumento rígido y estandarizante, que no es coherente al enfoque Socioconstructivista.
 - El registro de evaluación debe contemplar tanto aspectos positivos, como de mejora, pues permite observar la integralidad de la niña o niño.
 - El registro de la evaluación es una acción constante (escrito, videos, fotografías, etc.), lo que la persona docente perciba del ambiente hoy es una guía para el trabajo de mañana.
 - El informe de evaluación debe formar parte del expediente de cada estudiante, con el fin de llevar un registro de su proceso.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información. TFIA Referente para la Evaluación Curricular desde el Socioconstructivismo: dirigido a Instituciones Educativas para la Primera Infancia.

Alcance del Objetivo 3 con respecto a las categorías de análisis

Mediante el objetivo 3 se buscó concretizar los criterios que debían estar presentes en el Referente para la Evaluación Curricular, por medio de la afirmación de temáticas y acciones que representaran tanto a nivel teórico como práctico el enfoque Socioconstructivista

Tabla 24. Conclusiones que se desprenden del análisis del objetivo 3

Proponer criterios para el Referente para la Evaluación Curricular desde el enfoque Socioconstructivista, dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia.

<i>Categoría</i>	<i>Conclusiones</i>
Enfoque Socio-constructivista	<ul style="list-style-type: none"> • El socioconstructivismo se puede ver reflejado en la mediación que la persona docente lleva a cabo a partir de la consciencia de su rol como propiciadora de ambientes, interacciones y oportunidades de aprendizaje, en donde a través de sus acciones modela formas de relacionarse con el entorno. • El ambiente está determinado en gran medida por la cultura que portan las diferentes personas que forman parte de la comunidad de aprendizaje. • El respeto por la cultura de cada miembro de la comunidad de aprendizaje contribuye a la construcción de una cultura institucional. • Se destaca cómo en el Socioconstructivismo la niña y el niño ejercen un rol participativo en el proceso educativo en el que pueden ejercer su ciudadanía plena como personas, sujetos de derechos.
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente físico de la institución debe contemplar las características del desarrollo y pondoestaturales de las niñas y niños. • El ambiente físico influye en las interacciones que se desarrollan entre los diferentes actores educativos y de estos con el entorno, dando paso al ambiente existencial. • A través de las acciones cotidianas se debe inculcar la sostenibilidad, el respeto por el mundo natural como una responsabilidad social y colectiva.
Criterios para evaluar el modelo Socio-constructivista	<ul style="list-style-type: none"> • Los modelos de evaluación se basan en referentes teóricos en busca un ideal, en este caso, en los criterios que se proponen para el Referente para la Evaluación Curricular se ha considerado, además, el componente práctico por medio de la experiencia de las fuentes consultadas, lo cual permite contextualizar la teoría a la realidad de la educación con niñas y niños menores de cuatro años en nuestro país. • Se identifican ocho criterios a considerar los cuales son: Mediación docente, oportunidades de aprendizaje, planificación, ambientes de aprendizaje, aspectos teóricos, evaluación, comunidad de aprendizaje y por última se recopilamos también una serie de consejos expresados por las participantes para ser tomados en cuenta en la propuesta, los cuales se definieron como características del documento.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información. TFIA Referente para la Evaluación Curricular desde el Socioconstructivismo: dirigido a Instituciones Educativas para la Primera Infancia.

4.8 Recomendaciones

A la luz de los resultados del presente estudio se plantean algunas recomendaciones para sugerir nuevas rutas de investigación, marcar el camino para la

elaboración del producto curricular y dar solución a las situaciones detectadas mediante el análisis de la información y las conclusiones con respecto a el objeto de estudio.

Alcance del objetivo 1 Con respecto a las categorías de análisis.

Contar con un referente teórico que dé sustento a la experiencia y la vivencia de un enfoque curricular permite tener una base sólida y fundamentada para orientar el quehacer docente, el cual debe ir acompañando de la autorreflexión de los procesos, tanto individuales como institucionales.

Tabla 25. Recomendaciones del objetivo 1

Describir las bases teóricas y prácticas del socioconstructivismo, presentes en instituciones que atienden y educan población en primera infancia.

<i>Categoría</i>	Recomendaciones
<i>Mediación docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Todo producto curricular debe contar con una base teórica que oriente a las y los docentes en la práctica, en este caso específico sobre el enfoque socioconstructivista. • Se recomienda elaborar en el referente para la evaluación un apartado sobre la mediación enfocada en el socioconstructivismo, que permita al docente mayor conciencia al mediar los procesos de aprendizaje, al interactuar y proponer espacios y oportunidades, basado en las etapas de desarrollo de las niñas y niños. • Es importante ofrecer a las y los docentes técnicas o pautas para lograr una observación con intención de los espacios e interacciones • Es fundamental que el cuerpo docente cuente con espacios de autocrítica y reflexión de sus prácticas educativas, para ello se deben conocer algunas herramientas para decodificar la cotidianidad.
<i>Funciones administrativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda que cada Centro educativo desde la dirección ofrezca claridad a las y los docentes sobre cuáles son las funciones administrativas con las que debe cumplir y valorar cuáles se vinculan a la labor docente para evitar el sobrecargo de actividades y papeleos, que puedan desviar la atención del acompañamiento pedagógico, el cual debe ser la función principal de la persona docente.

	<ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere que las y los docentes cuenten con herramientas para lograr una adecuada sistematización de experiencias, partiendo de la importancia que esta función merece para el registro de los procesos de aprendizaje • Se recomienda incluir dentro de las capacitaciones temas relacionados con la comunicación, como: comunicación no violenta o asertiva y trabajo colaborativo. • Las actividades que se proponen desde la administración deben contribuir al mejoramiento de las practicas educativas, orientar la labor de todo el personal hacia el enfoque socioconstructivista y mejorar la organización, pues esto se verá reflejado en el ambiente laboral y el clima organizacional.
<i>Funciones pedagógicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera oportuno que en el Referente para la Evaluación se describa de forma clara la mediación docente desde enfoque socioconstructivista, con el fin de que las y los docentes tengan mayor claridad de lo que se espera de su labor. • Se considera indispensable contar con el apoyo de la dirección y el personal administrativo, para que desde la gestión curricular se construya un ambiente flexible y cálido, en el que se propicie la libertad, la autogestión y la expresión de las niñas y niños. • Se recomienda que el referente de evaluación brinde la orientación teórica, para que las y los docentes puedan cumplir con las funciones pedagógicas que les corresponden en la práctica, en coherencia con el enfoque socioconstructivista.
<i>Organización del ambiente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El Referente para la evaluación debe considerar las características de un ambiente físico y existencial apropiado para niñas y niños del nacimiento a los cuatro años, a partir de la interrelación que debe construirse entre ellas y ellos, la familia, el contexto y la institución para conformar la comunidad de aprendizaje. • Se considera importante que dentro del referente para la evaluación curricular se incluya un apartado para valorar aspectos relacionados, con las características del espacio, mobiliario y materiales.
<i>Planificación didáctica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe visualizar el planeamiento como una guía para el docente y no como un documento rígido que es elaborado para cumplir con una responsabilidad laboral. • Se sugiere incluir en el planeamiento un espacio para que las y los docentes puedan anotar los procesos a los que se debe dar seguimiento en la próxima planificación, a partir del análisis de las interacciones y experiencias que se van desarrollando. • Se considera la importancia de incluir en el referente de evaluación ítems que describan las características que se esperan del planeamiento desde el enfoque socioconstructivista.
<i>Actividades u oportunidades de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir en el referente de evaluación el término “oportunidades de aprendizaje” para hacer referencia a las actividades, con la finalidad de estar más acorde al enfoque socioconstructivista. • Definir en el referente de evaluación las particularidades que deben presentar las actividades propuestas para que representen oportunidades de aprendizaje para las niñas y niños.

- Agregar en el referente de evaluación criterios y fundamento teórico que permita a las y los docentes y al evaluador identificar los principios de la Educación inicial en las actividades de aprendizaje.
- Promover espacios de aprendizaje en los que las niñas y niños puedan desarrollar experiencias significativas, dentro y fuera del centro educativo, de forma grupal e individual, para reforzar la idea de que el aprendizaje puede construirse en diferentes momentos y lugares.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información. TFIA Referente para la Evaluación Curricular desde el Socioconstructivismo: dirigido a Instituciones Educativas para la Primera Infancia.

Alcance del objetivo 2 Con respecto a las categorías de análisis.

Al caracterizar el Referente para la Evaluación Curricular se plantearon sugerencias en torno a la construcción de la noción de comunidad de aprendizaje, la identificación de criterios que debían ser contemplados en la elaboración del instrumento valorativo, así como algunos desafíos en la formación de profesionales para la Educación de la Primera Infancia. Un aspecto de gran relevancia fue la comprensión de cómo se concibe la evaluación desde el socioconstructivismo para buscar congruencia entre el enfoque y el Referente para la evaluación que surge a partir del presente estudio.

Tabla 26. Recomendaciones que se desprenden del Objetivo 2

Caracterizar el Referente para la Evaluación Curricular desde un enfoque Socioconstructivista, dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia.

<i>Categoría</i>	Recomendaciones
<i>Beneficios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera importante incluir en los criterios de evaluación ítem que permitan identificar aspectos del ambiente existencial • A nivel institucional se debe realizar un trabajo consciente y participativo de las personas involucradas para lograr construir el sentido de comunidad de aprendizaje, no solo como una concepción predeterminada, sino desde la pertenencia a un grupo con intereses en común. • Es necesario describir qué implica pertenecer a una comunidad de aprendizaje, pues esta es una noción que va más allá de asistir a una misma institución.
<i>Desafíos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A partir del análisis se recomienda implementar procesos de evaluación curricular que oriente a las docentes desde un enfoque formativo y reflexivo. • Se recomienda a las instituciones encargadas de la formación profesional de docentes de Educación Inicial o Preescolar, para que por medio de procesos de la evaluación curricular y reestructuración de planes de estudio se preste más atención a este tipo de enfoques en la selección y organización de contenidos, con la finalidad de buscar

<i>Evaluación desde el enfoque Socio constructivista</i>	<p>una mayor congruencia con los nuevos paradigmas de la educación, las políticas para la Atención y Educación de la Primera Infancia y la transformación curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La propuesta debe incluir criterios que permitan a la persona docente orientar las estrategias de evaluación de los aprendizajes con respecto al socioconstructivismo. • Ante el enfoque Socioconstructivista la evaluación se debe visualizar como la forma en la cual se sistematiza y analiza la información para tener un panorama claro de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños con la finalidad de potenciar sus Zonas de Desarrollo Próximo y de ser necesario buscar el acompañamiento de la familia u otros profesionales. • Para lograr este proceso se plantea que el Referente para la Evaluación cuente principalmente con dos momentos, el primero en el que las y los docentes puedan autoevaluar sus prácticas educativas con la orientación de la teoría socioconstructivista y un segundo momento, en el que se lleve a cabo una reflexión colectiva para una evaluación institucional como comunidad de aprendizaje. Se deja a criterio de la institución un tercer momento en el que reciban esta orientación por parte de evaluadores externos. • Se recomienda dejar un lapso entre los diferentes momentos de la evaluación curricular con la finalidad de que las personas involucradas tengan la oportunidad de tomar decisiones y llevar a cabo las acciones necesarias para la mejora del proceso educativo y así responder a la evaluación formativa.
<i>Registro del proceso de evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera necesario incluir en los procesos de formación, capacitación y reflexión colectiva e individual, el tema de evaluación para la educación de la primera infancia bajo el socioconstructivismo y la transformación curricular, pues en muchos casos las participantes identifican las características de la evaluación, pero no cuentan con las herramientas para diseñar o elegir los instrumentos congruentes con el enfoque. • Como parte de la evaluación de los aprendizajes la persona docente debe incluir: fortalezas, oportunidades de desarrollo o aprendizaje y recomendaciones a la familia u otros profesionales (al identificar alertas) para potenciar los aspectos que lo requieran.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información. TFIA Referente para la Evaluación Curricular desde el Socioconstructivismo: dirigido a Instituciones Educativas para la Primera Infancia.

Alcance del Objetivo 3 con respecto a las categorías de análisis

Con base en el análisis de la información para el alcance del objetivo tres, se lograron concretizar algunos criterios para la elaboración del Referente para la Evaluación curricular, reafirmando los que habían sido planteados anteriormente y reconociendo

aquellos que surgieron del estudio, así como sugerencias expresadas por las participantes para el diseño y la redacción del documento.

Tabla 27. Recomendaciones que se desprenden del análisis del objetivo 3
Proponer criterios para el Referente para la Evaluación Curricular desde el enfoque
Socioconstructivista, dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia.

<i>Categoría</i>	<i>Recomendaciones</i>
<i>Enfoque socio constructivista</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Para lograr una mediación consciente la persona docente debe tener una actitud reflexiva y autocrítica, para decodificar sus propias acciones y romper con esquemas tradicionales o culturales que no aportan de manera positiva a la educación de la primera infancia, por lo que el Referente para la evaluación debe ofrecer la oportunidad de practicar la auto reflexión. • Se debe hacer visible en el Referente para la Evaluación el aporte de la multiculturalidad y el respeto por la diversidad en una comunidad de aprendizaje. • Se considera de suma importancia evidenciar en los criterios de evaluación el rol participativo y democrático que tienen las niñas y niños en sus procesos educativos.
<i>Ambiente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir en el referente criterios relacionados con las características del ambiente físico. • Incluir en el Referente para la Evaluación criterios relacionados con el ambiente existencial. • Incluir en el Referente de Evaluación criterios relacionados con la calidad de las interacciones, con el entono, entre iguales y para con la persona docente u otras personas adultas con quienes se relacionan, que reflejen actitudes de empatía, colaboración, compasión, respeto y tolerancia.
<i>Criterios para evaluar el modelo Socio-constructivista</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera fundamental que en el Referente para la evaluación curricular se evidencia la congruencia entre la teoría y la práctica que sustentan el enfoque socioconstructivista, para facilitar a

quienes lo utilicen la orientación necesaria para guiar su labor a nivel institucional.

- Analizar cada uno de los criterios sugeridos para desglosarlos en ítems y considerar las características sugeridas para que el documento sea más amigable con quienes lo deseen utilizar.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información. TFIA Referente para la Evaluación Curricular desde el Socioconstructivismo: dirigido a Instituciones Educativas para la Primera Infancia.

5.8 Hallazgos

Con base en el análisis de la información se logra identificar los siguientes hallazgos del estudio:

Las participantes exponen la importancia de la cultura en los procesos de aprendizaje, desde el aporte que ofrece el contexto, la familia y las niñas y niños, sin embargo, no se evidencia que la persona docente es portadora y transmisora de cultura y cómo esto influye en los procesos educativos, desde el criterio para elegir los materiales, la mediación, la preparación los ambientes y la forma en la que se desarrollan las temáticas, se encuentra mediada por la historia de quien guía el proceso. De las ocho entrevistas realizadas solamente en dos se hace referencia a este punto.

Esta visión deja de lado que para que exista congruencia con el enfoque Socioconstructivista la persona docente debe trabajar en la autorreflexión, comprender por medio de la decodificación del currículum oculto, el porqué de sus acciones en el contexto educativo y además como estas acciones a nivel colectivo convierten a la comunidad educativa en un espacio en el que se construye cultura, un ejemplo sería, reflexionar si las personas se encuentran marcadas por relaciones de poder que pueden llegar a reproducirse en el aula, o si el ambiente se desarrolla desde un sistema horizontal y democrático.

Otro hallazgo basado en el discurso de algunas participantes consiste en el rol protagónico que se da a la niña y al niño como centro del proceso educativo, mientras que desde el enfoque Socioconstructivista se visualizan como parte de este, en el que el que el ejercicio pleno de su ciudadanía, el ambiente, las interacciones y la mediación de la persona docente convergen en la construcción del conocimiento.

Reflexión Final

A partir del análisis de la información que dio paso a la construcción de las conclusiones y recomendaciones se considera que se cuenta con información valiosa y necesaria para proponer como producto el “Referente para la Evaluación Curricular desde el enfoque Socioconstructivista: dirigido a Instituciones Educativas para la Primera Infancia”

El Referente para la evaluación surge a la luz la experiencia y la teoría del enfoque Socioconstructivista, considerando cómo el origen social de la conciencia toma un papel fundamental en la construcción del conocimiento, en el que los procesos de asimilación y apropiación permiten a la niña y al niño por medio de la observación, exploración e interacción el aprender de los otros y con los otros.

Con base en ello se concluye, que el Referente para la Evaluación Curricular propuesto en el presente estudio, ofrece a las instituciones que lo utilicen la oportunidad de reflexionar acerca de cómo las personas adultas que integran la comunidad de aprendizaje deben ser muy conscientes de todo lo que expresan a través de sus palabras, gestos, costumbres e interacciones con las demás personas y el entorno, pues el concepto de ambiente de aprendizaje va más allá de lo físico, desde el plano existencial tanto la persona docente, la familia, el personal de la institución y la comunidad poseen una carga cultural que modela formas de convivir y de apreciar el mundo natural y cultural.

Asimismo, el aporte innovador de la propuesta radica en la unión de la teoría que sustenta el enfoque curricular Socioconstructivista, la primera infancia y la evaluación curricular, apoyada con la experiencia de las participantes del estudio, que converge en una propuesta teórico-práctica, contextualizada en la realidad educativa costarricense y ubicada en un momento histórico, social y cultural, para ofrecer a las comunidades educativas la posibilidad de buscar la mejora a través de procesos dialógicos, reflexivos y colectivos, en los que la evaluación sea vista como un acompañamiento para la toma de decisiones y no con un carácter punitivo o de juicio.

Referencias bibliográficas

- Abero., Berardi, Capocasale, García Montejo, y Rojas Soriano (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO
- Acosta y Montezuma (2011). EL currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, 29(2).
- Alcaraz (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista* (Vol. 66). Univ de Castilla La Mancha.
- Amadio, Opertti y Tedesco (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI.
- Ancheta Arrabal (2013). El desarrollo y seguimiento de las políticas para la educación y atención de la primera infancia en el contexto europeo. *Perfiles educativos*, 35(140), 134-148.
- Behar Rivero (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom. ISBN 978-959-212-773-9.
- Bedregal (2006). Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años. *Documento en foco*.
- Behar Rivero (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom. ISBN 978-959-212-773-9.
- Bofill y Cots (1999). La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia. *Barcelona, España: Comissió de la Infància de Justícia i Pau Barcelona*.
- Bronfenbrenner (1991). Ecología del Desarrollo Humano La (pp. 456-456). Paidós Iberica, Ediciones S. A.
- Cárdenas Leitón (2016). La educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica: una deuda del estado costarricense. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(1).
- Carmona Mendoza (2013). Modelo de evaluación curricular aplicado por la gestión educativa en relación con el programa del ciclo transición en los jardines de

niños y niñas independientes del circuito 05 de la Dirección Regional de Educación de Cartago. *Gestión de la educación* Vol. 3 Núm. 1 2013.

Carrera y Mazzarella (2001). Vygotski: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.

Cascante (2012). Proceso administrativo inherente a la función docente. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Recuperado de <http://faseupel2012.blogspot.com/2012/05/proceso-administrativo-inherente-la.html>

Castillo y Cabrerizo (2003). Evaluación educativa y promoción escolar. *Edit. Prentice Hall. España.*

Castillo y Castillo (2016). Mediación pedagógica para la primera infancia reflexiones desde el sentir y el pensar. EUNED. San José: Costa Rica.

Castro Rubilar (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa, horizontes educacionales, (13-25). *Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002.*

Cavallini, Quinti, Rabotti y Tedeschi. (2017). Las arquitecturas de la educación: El espacio de lo posible. La cultura del habitar en la experiencia de las escuelas municipales de educación infantil de Reggio Emilia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).*

Chavarría González y Orozco Castro (2006). Ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: Hacia una educación posible. *Actualidades investigativas en educación*, 6(3), 1-35.

Corral (2016). Validez y fiabilidad de las investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, 196-209.

de Costa Rica, C. P. (2013). San José. *Costa Rica*, 12.

de Desarrollo, B. I. (2011). Invertir en desarrollo infantil no es gran cosa, sólo el futuro de América Latina.

de la Nación, P. E. (2017). Sexto informe del estado de la educación. *San José: Servicios.*

- de la Nación, P. E. (2019). Séptimo informe del estado de la educación. *San José: Servicios.*
- Díaz Barriga Arceo (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84.
- Domínguez, González, Medina, Domínguez y del Castañar, (2015). Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Claves Para el Diseño Innovador de Planes de Estudio. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227-245. DOI: <http://dx.doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.826>
- Donzeau, Bouhours-Nouet y Coutant (2016). Crecimiento ponderoestatural normal. *EMC-Pediatría*, 51(4), 1-11.
- Durán, Fernández, Hidalgo, Quintanilla, y Ramírez (2010). Acercamiento crítico al holismo en la educación preescolar. *Seminario de Investigación de Licenciatura en Preescolar. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. [Links].*
- Fernández (2005). *Didáctica-curriculum: diseño, desarrollo y evaluación curricular.* Davinci.
- Freiz Carrillo, Carrera Araya y Sanhueza Henríquez (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 47-70.
- Gaínza, (2011). Los desafíos de la educación inicial en la actualidad. *Educación*, 20(39), 51-69.
- García Cabrero (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica*, (35), 1-17.
- García y Murga, (2015). El Profesorado de Educación Infantil Ante el Desarrollo Sostenible Necesidades Formativas. *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 121-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et2015331121142>
- Guitart (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 9(18), 7-23.
- Gómez y Roquet (2012). Metodología de la investigación. *México: Red Tercer Milenio.*

- González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23).
- Guerrero y Santos (2004). *Modelos curriculares de la educación preescolar: Un análisis comparativo* (Doctoral dissertation, UPN-).
- Hoyuelos (2005). La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Cabanellas, I. y Eslava, C.(Coords.), *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Irwin, Siddiqi y Hertzman (2007). Desarrollo de la primera infancia: un potente equalizador. *Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial de la Salud [en línea] http://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf*.
- Chavarría, Orozco y Vargas (2016). La educación como vivencia, diseño y escenario histórico-cultural: Tres aproximaciones hacia la decodificación y transformación del currículo oculto en la educación inicial. (Education as experience, design, and cultural-historical scenario: Three approaches.
- Lera Rodríguez (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de educación*, (343), 301-323.
- Madaus y Kellaghan (2000). Models, metaphores and definitions in evaluation, en D. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan. *Evaluation models: viewpoints on educational and human services* (19–32). Boston: Kluwer Academic Publishers.
Recuperado de: http://books.google.com.mx/books?id=5679vdyleZMC&printsec=frontcover&dq=Evaluation+models:+viewpoints+on+educational+and+human+services&hl=es&ei=f82GTObaOI7EsAPWnuidCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
[[Links](#)]
- Manhey Moreno (2016). Evaluación de la implementación curricular en el primer ciclo de educación parvularia de Chile.

- Martorell Esquivel y Cerdas Núñez (2006). Intervención pedagógica niños y niñas menores de tres años y 58; Experiencia en la Casa Infantil Universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-16.
- McMillan y Schumacher (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson educación.
- Méndez (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, SL.
- Ministerio de Educación y formación profesional (2018) Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2018. Madrid.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). Guía Pedagógica del nacimiento a los 4 años. San José, Costa Rica.
- Montoya, Cendrós y Govea (2007). Naturalismo o antinaturalismo en la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 13(2), 346-354.
- Motiejunaite, Delhaxhe, Balcon, Borodankova, (2014). Resumen Ejecutivo. La educación y atención de la primera infancia 2014. Secretaría General Técnica. Comisión Europea.
- Mora (2017). *Neuroeducación*. Alianza Editorial.
- Mora Vargas (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2).
- MUÑOZ (2012): "Derechos desde el principio. Atención y Educación en la Primera Infancia". *Global Campaign For Education*
- Nayive Angulo y León (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29), 159-164.
- Oficina Internacional de Educación UNESCO (OIE-UNESCO), (2017). Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una caja de recursos ©
- Operetti (2017). 15 claves de análisis para apuntalar la agenda educativa 2030.

- Organización De Las Naciones Unidas, (2002). Declaración de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible. En Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible.
- Osorio Villegas (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26),140-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.225832>.
- Padawer (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349-375. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832010000200015>
- Papalia y Duskin (2012). Desarrollo Humano. Séptima ed. Obregón Á, editor.
- Paz (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. *Editorial Mcgraw Hill. México DF*.
- Peralta (1992). Criterios de Calidad Curricular para una Educación Inicial Latinoamericana. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles. Mimeo.
- Peralta (2009). *Educación infantil en el mundo* (Vol. 27). EDITORIAL CEP.
- Peralta y Hernández (2012). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. OEI.
- Pérez-Fernández (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner.
- Pérez y Graus (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Boletín Redipe*, 6(3), 83-112.
- Pérez (2004). Fundamentos teóricos del currículum. *Pedagogía Universitaria*, 9(2), 38-55.
- Quintero Arrubla, Gallego Henao, Ramírez Robledo y Jaramillo Valencia (2016). La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable. *Zona Próxima*, 25, 22-33.

- Ramírez Saborío (2012). Calidad escolar: Un nuevo ethos escolar. *Educación*, 36(2).
- Riera de Montero (2006). Perspectivas en el diseño curricular. *Laurus*, 12(21).
- Rosa y Rodríguez Arrocho (2016). Un modelo de educación en clave vygotskiana: Estudio piloto del desarrollo socioemocional de pre-escolares con el currículo “Key to learning”. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 334-352.
- Rodríguez Arrocho (2020, 22 de julio) Videoconferencia: La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva histórico cultural. Centro de Operaciones Académicas, Programa de Investigación en Fundamentos de la Educación a distancia, UNED, Costa Rica. https://youtu.be/ZY2_21L4Ar0
- Ruiz Guevara, Castillo Cedeño, Ramírez Abrahams, Urdaneta Benavides y de la carrera de Educación, A. (2015). LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: UN DERECHO PENDIENTE EN LA SOCIEDAD COSTARRICENSE PARA LA POBLACIÓN DE 0-3 AÑOS.
- Sacristán (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Sacristán, Martínez, Llavador, Enguita, Santome, Arroyo y Linuesa (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Salinero (2004). Estudios descriptivos. 7.
- Sandoval (2002). *Investigación cualitativa: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá: Arfo*.
- Schleicher, (2016). Análisis de la OCDE acerca de las políticas nacionales para educación: la educación en Costa Rica. OCDE.
- Seguel, Edwards, Hurtado, Bañados, Covarrubias, Wormald y Sánchez (2012). ¿qué efecto tiene asistir a sala cuna y Jardín infantil desde los Tres Meses Hasta los Cuatro Años de Edad?: Estudio longitudinal en la Junta nacional de Jardines infantiles. *Psyche (Santiago)*, 21(2), 87-104.
- Sistema Costarricense de Información Jurídica (2021) Ley Fundamental de Educación. Recuperado de: <http://www.pgrweb.go.cr> > Normas > nrm_texto_completo

Taylor y Bogdán (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (cap. 4). México: Paidós.

UNESCO, WCECCE. (2010) *Atención y Educación de la Primera Infancia Informe Regional, América Latina y el Caribe*. Moscú.

UNICEF (2018) *Informe Anual 2017. Avanzando hacia una Costa Rica más inclusiva para no dejar a ningún, niño, niña o adolescente atrás*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Innografic: San José Costa Rica.

Uribe, Zapata y Gómez (1996). *Investigación evaluativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo, 6*.

Valdiviezo Gainza (2016). *La calidad de los programas de atención a la primera infancia: un modelo de evaluación*.

Vargas Cordero (2009). *La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. Educación, 33(1)*.

Verdera Albiñana (2014). *Sophrosyne y temperantia: presencia universal y aplicabilidad actual. Educación en el orden y la regulación: un programa articulado familia-escuela en la primera infancia (Doctoral dissertation, Universitat Internacional de Catalunya)*.

REFERENTE PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA:

Dirigido a instituciones educativas para la
primera infancia.



Universidad de Costa Rica,
Sede de Occidente
Maestría en Planificación Curricular
2021

Eva M^a Ramírez Moya

REFERENTE PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR
DESDE EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA:

Dirigido a instituciones educativas para la
primera infancia.

Eva M^a Ramírez Moya

Universidad de Costa Rica,
Sede de Occidente
Maestría en Planificación Curricular
2021

Diagramación: Verónica Solano Araya

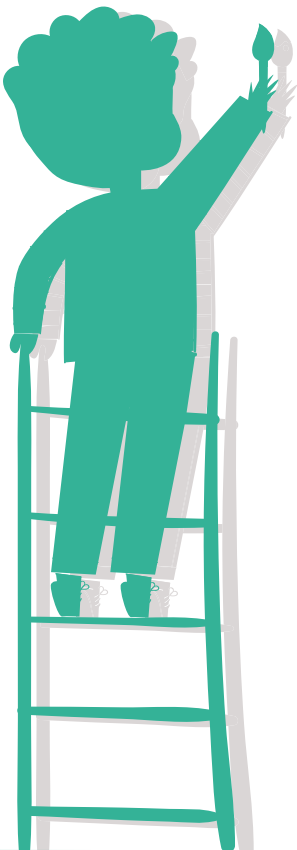
PRESENTACIÓN

El presente Referente para la Evaluación Curricular surge a partir de un trabajo final de investigación aplicada, bajo el nombre “Referente para la Evaluación Curricular desde un enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia”, para optar por el grado de Maestría en Planificación Curricular, de la Universidad de Costa Rica.

El diseño del documento está organizado en tres apartados, un primer apartado teórico metodológico, el segundo que consiste en un instrumento valorativo y un tercer apartado que contiene el plan de mejoramiento y se adjuntan como guía una serie de herramientas para el análisis de espacios y situaciones en el ámbito educativo.

El instrumento se divide en tres dimensiones, que se subdividen en siete módulos, compuestos por 17 criterios que caracterizan el Socioconstructivismo, con la finalidad de guiar la práctica educativa en congruencia con el enfoque, dando continuidad por medio de la reflexión en conjunto entre los evaluadores y la institución evaluada, ya sea a nivel de comunidad educativa o individual, para la toma de decisiones enfocadas en la mejora por medio de la orientación curricular.

Tomando en consideración la teoría del enfoque socioconstructivista se plantea un referente que permita al evaluado reflexionar sobre sus prácticas, problematizar el ambiente situación para fortalecer o



mejorar los procesos educativos, a partir de la visión de mundo que se está construyendo como humanidad, Rodríguez (2020) menciona durante la conferencia: La evaluación para los aprendizajes desde la perspectiva Histórica cultural que, “La evaluación reflexiva, nos da la posibilidad de discriminar cuando algo no sale bien” al formar parte de un proceso reflexivo, se puede determinar las posibles causas y dar un seguimiento.

Asimismo, se plantean dos momentos de evaluación que inician desde el nivel interno de aula (autoevaluación), posteriormente a nivel institucional o de comunidad de aprendizaje (coevaluación), dejando abierta la posibilidad de un tercer momento para la evaluación externa en el caso de las instituciones que lo consideren necesario, este proceso de reflexión y diálogo pretende dar un carácter formativo y de construcción social, pues como lo menciona Rodríguez el aprendizaje es social, la construcción del conocimiento depende de las interacciones, de sus experiencias y la evaluación debe tomarlo en cuenta. Los sujetos que son evaluados debe ser partícipes de su propia evaluación, mediante la autoevaluación y la evaluación por pares (2011, p.17).



Tabla de contenidos

1. MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO

Marco teórico general

- 10 Marco Curricular
- 14 Construcción de nociones en torno al enfoque Socioc constructivista dirigido a la Educación de la primera infancia
- 18 Marco normativo y jurídico

Aspectos metodológicos

- 24 Abordaje metodológico general
- 25 Técnicas sugeridas/instrumentos
- 28 Actores participantes
- 31 Cronograma de aplicación y focos
- 32 Matriz síntesis del referente evaluativo

2. INSTRUMENTO VALORATIVO

Instrumento valorativo

- 42 Instrucciones
- 43 Dimensiones

3. PLAN DE MEJORAMIENTO

Construcción del plan de mejoramiento

- 132 Plan de Mejoramiento
- 134 Formato para el Plan de Mejoramiento

Herramientas para generar procesos de reflexión individuales y colectivos

- 138 Decodificación
- 139 Problematización
- 140 Ecoanálisis
- 144 Metacognición

Cuadros e ilustraciones

- 15 Ilustración 1. Construcción de nociones en torno al Referente para la Evaluación Curricular desde el Socioconstructivismo
- 19 Ilustración 2. Eventos significativos para los Derechos de las niñas y los niños.
- 20 Ilustración 3. Artículos 1,2 y 3 del título VII de la Constitución Política de Costa Rica
- 22 Ilustración 4. Capítulos I y II de la Ley Fundamental de Educación
- 23 Ilustración 5. Política Curricular: "Educar para una nueva ciudadanía"
- 27 Tabla 1. Técnicas e instrumentos por fase de evaluación
- 43 Ilustración 6. Dimensiones del Referente para la Evaluación desde el Socioconstructivismo: dirigido a Instituciones Educativas para la Primera Infancia



1

MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO

1. Marco Teórico Metodológico

1.1. Marco teórico general

1.1.1. Marco Curricular

El Currículo

Es una organización de todos los aspectos que intervienen en el proceso educativo, tomando en cuenta aportes teóricos para ser aplicados en la práctica. Esta construcción se encuentra determinada por factores sociales, políticos y culturales, por esta razón es fundamental que se encuentre en constante reflexión acción, pues por medio de la flexibilidad curricular logra responder al contexto socio histórico en el cual se pretende implementar, permitiendo realizar las modificaciones para adaptarse a la realidad educativa.

Esta reflexión que permite contextualizar el currículo, basado en un proceso de análisis sobre la realidad educativa y que ofrece los insumos para realizar cambios y mejoras de acuerdo con las características y necesidades detectadas, se logra mediante la evaluación curricular, la cual constituye una de las fases del diseño.

Modelo de Evaluación Curricular

Los modelos de evaluación se basan en la teoría que sustenta un programa o proyecto para una mejor comprensión de la realidad, como lo describen Niremberg, Brawerman y Ruiz (2000) "Consiste en una construcción basada en hipótesis teóricas sobre el funcionamiento de una realidad compleja, para su mayor comprensión y para provocar intervenciones eficaces que produzcan transformaciones deseables" (p.134).

Como se puede observar en la noción anterior estos son fundamentados principalmente en la teoría, sin embargo, el presente referente considera dos fuentes, una amplia revisión bibliográfica acerca del enfoque curricular Socioconstructivista y la experiencia de expertas en este enfoque aplicado a la educación para la primera infancia.

Evaluación

Desde la teoría socioconstructivista se mencionan dos aplicaciones de la evaluación: el movimiento de evaluación dinámica y educación/ rehabilitación cognitiva y el segundo, el movimiento de evaluación formativa interactiva, la cual tiene como propósito fomentar el aprendizaje por medio de la interacción, conversación, participación, cooperación, etc. para promover análisis críticos y reflexivos del proceso educativo (Rodríguez, 2020, conferencia).

Así pues, la evaluación debe tomar un carácter formativo, que lleve al aprendizaje, desde una visión dinámica, participativa y constante, como lo menciona Álvarez Méndez (2005) citado por Rodríguez "Necesitamos concebir y practicar la evaluación como otra forma de aprender, de acceder al conocimiento, y una oportunidad más de aprender y continuar aprendiendo" (2011, pp.75,76).

Este punto se hace indispensable, pues al plantear un Referente para la Evaluación curricular tomando como referencia el Socioconstructivismo el ideal es que sea congruente con lo que establece la teoría del enfoque, evitando caer en contradicciones teóricas y metodológicas.

Enfoque Sociocconstructivista:

El Sociocconstructivismo se basa en una serie de principios Vigotskyanos, como el origen social de la conciencia, la mediación como el apoyo que la persona adulta puede ofrecer a la niña y el niño para que construya sus aprendizajes a partir de la interacción con las demás personas y el medio, con autogestión y desde su zona de desarrollo próximo, la cual define aquellas funciones que se hallan en proceso de maduración, para las cuales la niña o el niño requieren de la colaboración del adulto o un compañero con mayor habilidad para resolver (Carrera, B., y Mazarella, C., 2001, p.43, Rosa, A. N., y Arocho, W. C. R. 2016, pp.339-340 y Guitart, 2008, pp. 12-13).

El desarrollo cognitivo y social se visualizan desde una relación recíproca y permanente, a partir de un modelo de causalidad en el que la experiencia social nutre el desarrollo de la inteligencia, favoreciendo nuevos intercambios sociales que permiten construir nuevos aprendizajes de forma sucesiva, en este (Carrera, B., y Mazarella, C., 2001, p.43, Rosa, A. N., y Arocho, W. C. R. 2016, pp.339-340 y Guitart, 2008, pp. 12-13). expresa que “La distinción entre mundo social y no social es fundamental, ya que del primero provienen las experiencias relacionales que constituyen el factor causal principal del desarrollo cognitivo” (p, 6.).

Relación entre estudiante, docente y aprendizaje desde el enfoque Sociocconstructivista.

Asimismo, el Sociocconstructivismo describe que el ser humano construye el conocimiento a partir de la relación Ambiente- yo, agregando el factor entorno social como parte de la ecuación, en la cual cada persona construye su aprendizaje a partir de sus propios esquemas como un producto de su realidad y la comparación con los esquemas de las demás personas que se encuentran a su alrededor (Méndez citado en Jiménez, 2009, p.2).

En este sentido, la enseñanza está situada en la mediación que ejerce la persona docente entre la niña, el niño y las herramientas y sistemas de representación de la cultura, para ofrecer oportunidades de aprendizaje por medio de la preparación del ambiente, las estrategias propuestas tomando en consideración la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), así como las particularidades y características del desarrollo, para la construcción de actitudes, conocimientos y habilidades a partir de las interacciones que puedan experimentar en sus procesos de asimilación y apropiación.

Esta noción de aprendizaje deja atrás la idea de que el docente es un transmisor de conocimiento, como lo menciona Álvarez, O. H., y Ramírez, D. A (2006) "Un supuesto básico de esta teoría es que el conocimiento no puede entregarse al estudiante; éste debe elaborar sus propias conceptualizaciones y significaciones, las cuales están ligadas a su historia cultural y al contexto en el cual aprende" (p.17).

Primera Infancia

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la primera infancia se refiere a "una etapa que abarca desde la gestación hasta los seis años, dado que en la mayoría de los países la educación primaria comienza a esta edad" (UNESCO, WCECCE 2010, p.26).

Para el presente referente de evaluación curricular se pretende la anterior definición, delimitando a su vez el rango de edad desde el nacimiento hasta los 4 años, debido a que es la población que el Ministerio de Educación abarca bajo el enfoque Socioconstructivista.

Los primeros años de vida del ser humano son una etapa fundamental para potenciar su desarrollo integral, esto porque las condiciones biológicas del infante le permiten asimilar la información que recibe a través de sus sentidos.

La capacidad cerebral para adquirir habilidades y aprendizajes con mayor facilidad, se debe a características específicas como la plasticidad cerebral, la cual es definida por Papalia y Duskin como el "Rango de modificabilidad del desempeño" o la "capacidad de encéfalo de modificarse o "moldearse" a través de la experiencia" (2012, p.17 - p.125), lo cual quiere decir que durante los primeros años de vida la capacidad cerebral para modificarse y enriquecerse es más amplia debido a la plasticidad.

Niña y niño

Es una persona portadora de derechos, que posee características individuales y particulares que le permiten desarrollar su dotación genética y biológica a través de la exploración y la interacción con el medio y las personas que le rodean desde el ejercicio pleno de su ciudadanía, en un contexto histórico y cultural.

Nociones construidas

Mediación docente

Es la interacción que se genera entre la persona docente, la niña, el niño y el ambiente, en un contexto social, histórico y cultural determinado, para propiciar la construcción de experiencias de aprendizaje por medio de procesos de significación y apropiación, a través del acompañamiento respetuoso a la niñez .

Ambiente preparado

Se refiere al contexto- ambiente pensado y adaptado para el desarrollo de experiencias de aprendizaje, considerando valores sociales y culturales, incluyendo tanto el ambiente físico, como el existencial.

Parte de la noción de María Montessori en la que la persona docente , toma en cuenta lo ético y lo estético, la construcción del ser y la muestra de amor por la comunidad de aprendices mediante un enriquecimiento mutuo (2006, p.12).

Funciones administrativas

Se constituyen de aquellas acciones que debe realizar la persona docente para gestionar los recursos, ambientes e interacciones por desarrollar en comunidad de aprendizaje. Las cuales requieren de organización, coordinación, comunicación y reflexión para la planificación y la toma de decisiones.

Planificación didáctica

Es un proceso flexible y dinámico que se basa en la observación y análisis de las características de las niñas y niños para guiar a la persona docente en las experiencias, la preparación de ambientes y las estrategias que propone para potenciar la construcción de aprendizaje.

Funciones pedagógicas

Son todas aquellas acciones que planifica y lleva a cabo la persona docente para potenciar la construcción de aprendizajes, considerando las necesidades, intereses y particularidades para favorecer la zona de desarrollo próximo de las niñas y niños.

Ambiente existencial

Es el espacio histórico en el cual suceden las interacciones por medio de las cuales la niña y el niño construyen sus aprendizajes, se puede dar tanto con el ambiente, los espacios y materiales, como con el resto de la comunidad de aprendizaje. Se puede percibir por medio de las sensaciones y emociones que se generan y transmiten, como el gozo, el afecto, la fluidez, la concentración la creatividad, la organización, entre otros.

Problematización

Consiste en focalizar la atención hacia aquellos espacios o situaciones que se han detectado mediante la decodificación de lo cotidiano, buscando las posibles razones o problemáticas sociales, culturales y políticas de las que se alimenta para buscar la manera de transformarlo.

Observación con intención

Radica en observar con una mirada crítica el ambiente situación, con el fin de conocer y comprender, para potenciar o transformar la realidad educativa. Para ello se debe tener claro el motivo de la observación, qué se va a observar y para qué se va a utilizar la información que se desprende de la observación.

Evaluación de los aprendizajes

Es un elemento integral y sistémico, parte de la realidad y la complejidad del día a día en la cual se deben considerar aspectos sociales del desarrollo y la vivencia, ofrece información importante sobre la construcción de aprendizajes y permite tomar decisiones oportunas para mejorar el proceso educativo de las niñas y niños.

Autogestión

Es la capacidad que desarrolla el ser humano mediante la práctica, para realizar acciones o nuevas habilidades por sí mismo.

Zona de Desarrollo Próximo

Vygotsky la define como “la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por la solución de problemas, bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces” (1978, p. 86).

Es decir, es la zona potencial de aprendizaje en la que se encuentra una niña o niño, la cual es mediada por la interacción y orientación con el contexto y las demás personas, ya sean personas adultas o pares con una mayor capacidad.

Registro

Es la acción de sistematizar lo observado de forma gráfica, ya sea mediante la escritura, la fotografía, el video o el audio, al registrar el observador se asegura de plasmar la información recopilada para posteriormente analizarla y darle utilidad como un insumo del proceso educativo.

Comunidad de aprendizaje

Se encuentra integrada por las niñas, niños, sus familias, el personal docente y administrativo de la institución, incluso se puede considerar algunas personas de la comunidad que participan de los procesos educativos.

En ella todas las personas que la componen participan de forma activa, aportando desde sus capacidades, funciones y cultura, nutriendo los procesos de aprendizaje de las niñas y niños de manera armoniosa con los ideales curriculares institucionales.

Lenguaje como herramienta para mediar el aprendizaje

Constituye una herramienta fundamental para la construcción de aprendizajes, es una forma de expresión que permite compartir y mediar conocimientos que se han desarrollado a lo largo de la historia. El lenguaje puede darse de diferentes formas y niveles, desde el nacimiento el ser humano trata de expresarse y conforme va creciendo su lenguaje va aumentando, gracias a su dotación biológica y la interacción social que experimente.

Gestión institucional

Son las acciones que se realizan desde el área administrativa para contribuir con los procesos educativos y organizacionales desde una visión teórico-práctica a partir de los ideales institucionales.

Según Blejmar (2005, p.23) "La gestión es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera y sobre la base de propósitos ex ante y ex post"

Ambiente físico

Corresponde a la infraestructura en la cual se forman las bases de una institución educativa, los elementos que la integran deben ser intencionados para que cuente con características que brinden las condiciones adecuadas para la permanencia de niñas y niños.

Oportunidades de aprendizaje

Son todas aquellas experiencias e interacciones que se propician en el contexto educativo con la intencionalidad de generar en las niñas y niños la posibilidad de construir nuevos aprendizajes.

Habilidades para la vida

Consisten en aprendizajes que permitirán a la niña y al niño desenvolverse con una mayor capacidad y plenitud en su vida, por ejemplo: ejercicios de vida práctica como: trasvasar, cernir, doblar, ejercicios del cuidado del ambiente como regar las plantas, participar de la limpieza, preparación de alimentos, el cuidado de sí mismos como peinarse, vestirse, lavado de manos, lavado de dientes y la práctica de hábitos de cortesía para una buena convivencia, entre otros.

Decodificación

La noción de decodificación aplicada a la educación parte de la pedagogía crítica de Paulo Freire, en la cual plantea la necesidad de mirar la realidad social, grupal y personal de forma crítica para analizar las acciones y situaciones que ocurren en la cotidianidad, con el fin de desnaturalizar aquellas que se han asumido como naturales a pesar de no aportar de forma positiva en la formación plena de la niña y el niño y replantear el tipo de educación que se desea construir.

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio, 2021.

1.1.3 Marco normativo y jurídico

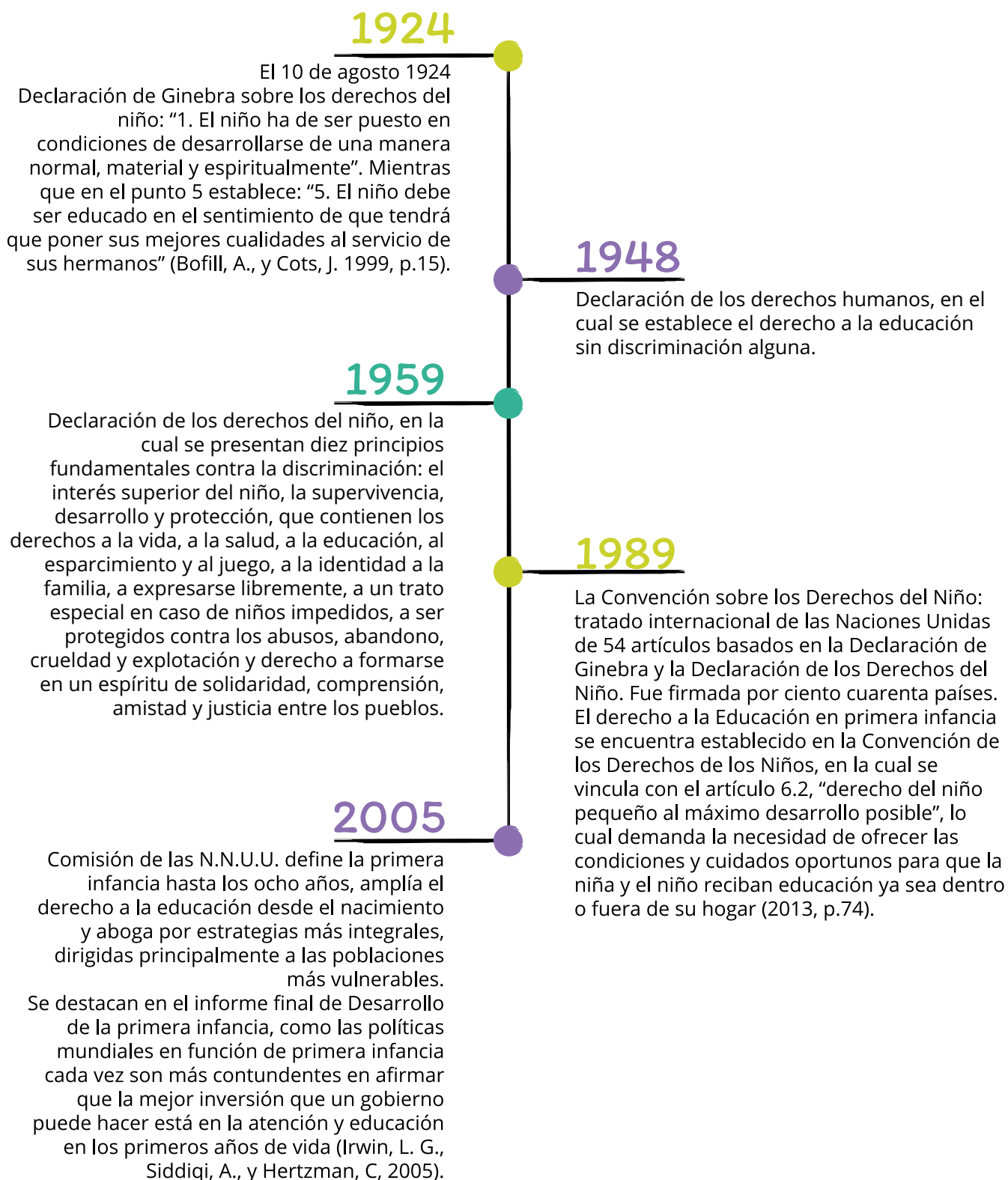
● Políticas internacionales en primera infancia

Históricamente es posible evidenciar como cada vez el interés por ofrecer una atención adecuada a la niñez ha aumentado a nivel mundial, uno de los cambios más significativos que se puede constatar y que ha promovido un mayor desarrollo de la atención y educación de la Primera Infancia, fue el establecimiento del Estado Benefactor durante el siglo XX.

Derechos humanos

Estos esfuerzos han sido promovidos por organismos internacionales principalmente durante cumbres mundiales que fundamentados en investigaciones científicas marcan el accionar de los gobiernos por salvaguardar la integridad de sus habitantes, en el caso de la primera infancia es posible destacar algunos eventos, Valdiviezo (2015) destaca los siguientes:

Ilustración 2. Eventos significativos para los Derechos de las niñas y los niños.



Fuente: Elaboración propia a partir de Valdiviezo, 2015.

Aspectos legales y normativos de la educación en primera infancia en Costa Rica

Costa Rica es un país que a través de la historia se ha reconocido por estar en una búsqueda constante del bienestar de su población, el derecho a la educación y la responsabilidad del Estado de velar por que todos sus habitantes gocen del mismo, son un ejemplo de ello.

Así lo establece Constitución Política en el Título VII, artículo 77 en el cual especifica la organización de los ciclos educativos desde la Educación Preescolar hasta la Universitaria, mientras que en el artículo 78 se establece “La educación Preescolar, general básica y diversificada son obligatorias y, en el sistema público gratuitas y costeadas por la Nación” (de Costa Rica, C. P., 2013).

Mientras que en el decreto N° 10285-E del 18 de julio de 1979, de la Constitución Política se crea el Departamento de Educación Preescolar. En los artículos 1, 2 y 3 se determina la estructura técnica y curricular de la Educación Preescolar en dos ciclos: Materno Infantil y Transición:

Ilustración 3. Artículos 1,2 y 3 del título VII de la Constitución Política de Costa Rica

Art. 1

El nivel de Educación Preescolar está destinado a atender la primera educación de los niños a partir de su nacimiento y hasta su ingreso a la Educación General Básica

Art. 2

El Ciclo Materno Infantil tendrá una duración de cuatro años y su finalidad será la atención de los niños desde su nacimiento y hasta su incorporación al Ciclo de Transición.

Art. 3

El ciclo de Transición es el precedente a la Educación General Básica y tiene como finalidades fundamentales, la atención del proceso de socialización del niño, así como el desarrollo de sus destrezas, la transmisión de conocimientos básicos, que le permitan al niño un mejor desarrollo emocional y psicológico.” (Ministerio de Educación Pública, 2004, págs. 4,5).

Fuente: Elaboración propia a partir del título VII de la Constitución Política de Costa Rica.

A raíz de la visibilización de los primeros seis años de vida como una etapa de gran relevancia para el desarrollo de las personas, se realiza una modificación que amplía la mirada de la educación más allá de ser una preparación para la etapa escolar, por lo que actualmente lleva el nombre de Departamento de Educación de la Primera Infancia, esta modificación se da mediante el Decreto Ejecutivo N ° 38170-MEP, en el mismo se establecen algunas funciones de dicho Departamento que se vinculan en gran medida con el presente Referente para la Evaluación, como se menciona en el punto “f” del Artículo 78: “Desarrollar y promover la investigación, evaluación y sistematización sobre los diferentes aspectos relacionados con la Educación de la Primera Infancia, para orientar la toma de decisiones de conformidad con lo establecido por el CSE” (La Gaceta, 2018, p.14).

De acuerdo con el Sistema Costarricense de Información Jurídica (2017), la Ley Fundamental de Educación surge en el año 1957, tiene como propósito regular el Sistema Educativo costarricense, estableciendo una estructura articulada entre cada uno de los ciclos desde la etapa inicial, hasta la universitaria, asimismo, ha ido sufriendo actualizaciones de forma constante para responder a las demandas y políticas nacionales, la última presentada a la fecha en el 2017. En esta se establecen los fines de la Educación Costarricense en los Capítulos I y II, como se muestra en la siguiente ilustración:

Ilustración 4. Capítulos I y II de la Ley Fundamental de Educación

Capítulo I

Artículo 2°.- Son fines de la educación costarricense: a) La formación de ciudadanos amantes de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana; b) Contribuir al desenvolvimiento pleno de la personalidad humana; c) Formar ciudadanos para una democracia en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad; d) Estimular el desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humana; y e) Conservar y ampliar la herencia cultural, impartiendo conocimientos sobre la historia del hombre, las grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales

Capítulo II De la Educación Preescolar

Artículo 12.- La educación preescolar tiene por finalidades: DEPARTAMENTO DE SERVICIOS PARLAMENTARIOS UNIDAD DE ACTUALIZACIÓN NORMATIVA 3 a) Proteger la salud del niño y estimular su crecimiento físico armónico; b) Fomentar la formación de buenos hábitos; c) Estimular y guiar las experiencias infantiles; d) Cultivar el sentimiento estético; e) Desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación; f) Facilitar la expresión del mundo interior infantil; y g) Estimular el desarrollo de la capacidad de observación.

Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Costarricense de Información Jurídica, 2017.

La Política Educativa y Política Curricular

La Política Educativa “La persona: Centro del proceso Educativo y sujeto transformador de la sociedad” según el Ministerio de Educación Pública (2016, pp.8-12) se enriquece de cuatro paradigmas:

1. El Paradigma de la Complejidad: establece que la niña y el niño son seres conscientes de sí mismos y de su entorno, capaces de integrar información del mundo natural y social. Portadores de características como la autonomía, individualidad, inventiva, creatividad y capacidad de tomar decisiones y establecer relaciones con el ambiente.

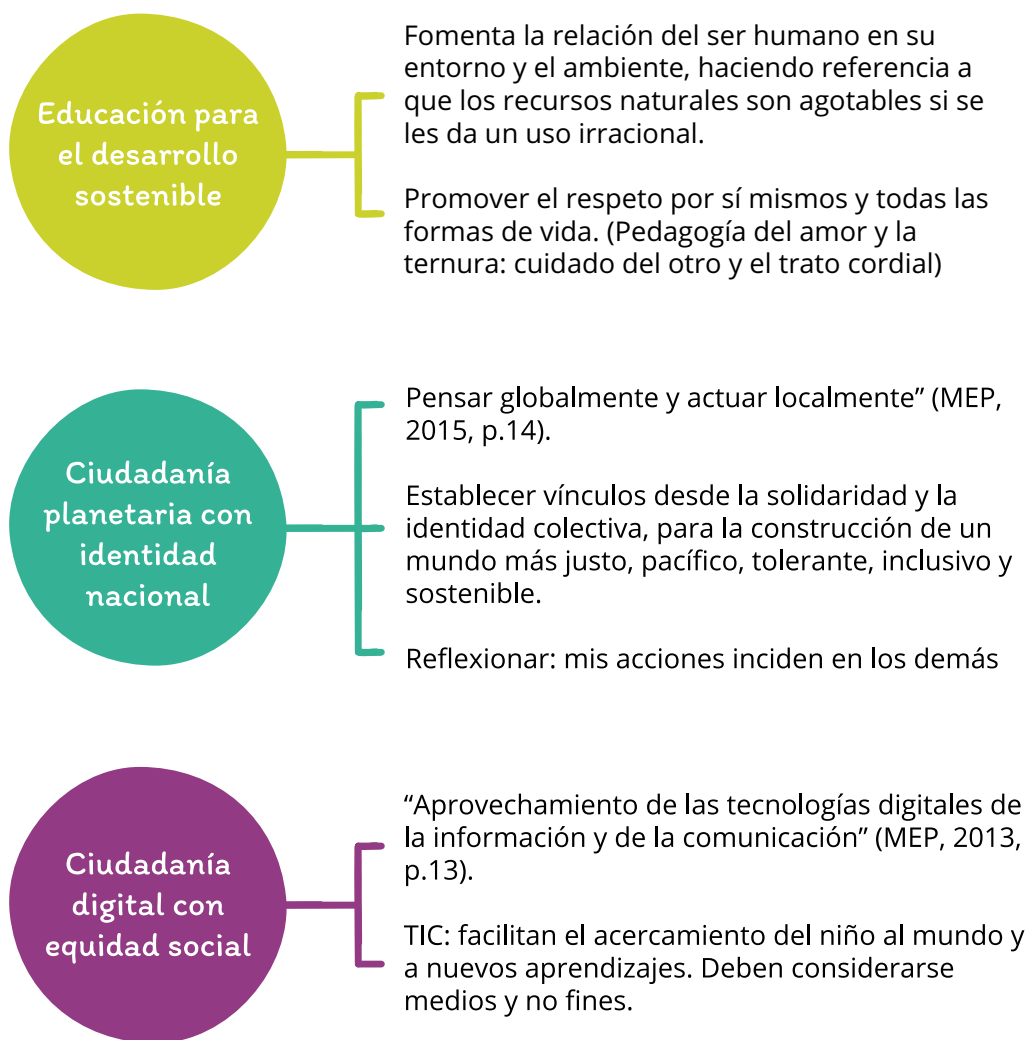
2. El Humanismo: desde el cual se orienta el crecimiento personal de la niña y el niño como un ser integral con dignidad y valor, permeable de valores e ideales costarricenses. Se afirma que cada persona es única, diferente, con necesidades personales y con el potencial de realizar actividades y resolver situaciones de forma creativa.

3. Constructivismo Social: La niña y el niño como constructores de sus aprendizajes partiendo de sus conocimientos previos, de sus estructuras mentales y la interacción con el contexto social y cultural, a través de comunidades de aprendizaje que favorecen sus experiencias.

4. El racionalismo: Parte de que cada estudiante cultive su intelecto y cree conocimientos a partir de sus experiencias en el proceso educativo, sustentado “en la razón y en las verdades objetivas como principios para el desarrollo del conocimiento válido”

Mientras que en la Política Curricular “Educar para una nueva ciudadanía” se consideran los siguientes puntos:

Ilustración 5. Política Curricular: "Educar para una nueva ciudadanía"



Fuente: Elaboración propia a partir de la Política Curricular

1.2. Aspectos Metodológicos

1.2.1 Abordaje metodológico general

El Referente para la Evaluación Curricular desde el Enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la primera infancia, se basa en un enfoque de investigación cualitativo, de acuerdo con Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000), la evaluación desde este enfoque trata de rescatar “el contexto y las dimensiones humanas del fenómeno en estudio” a partir de la investigación naturalista, es común en escuelas en donde el evaluador o investigador juega un rol fundamental en la recolección y análisis de la información, utilizando como principales técnicas de análisis: el análisis de contenido y el estudio de casos (p.81).

A partir del abordaje cualitativo la evaluación se sitúa en un paradigma fenomenológico, constructivista en la cual se busca la comprensión, la inducción y la interpretación del objeto de estudio, dando un mayor énfasis a aspectos subjetivos y complementando con procesos de “capacitación y comprensión de actitudes, conductas, valores y motivaciones internas” (2000, p.82).

Con la finalidad de que exista mayor coherencia del referente con la teoría en la que se basa, se ha tomado en consideración la forma en la cual se describe y caracteriza la evaluación desde el enfoque curricular seleccionado. Por esta razón se plantea que las personas e instituciones que llevan a cabo el proceso de evaluación curricular tengan la oportunidad de contrastar la teoría del socioconstructivismo con sus prácticas educativas para crear espacios de reflexión y direccionar la toma de decisiones de forma consciente y fundamentada.

Es por este motivo que se propone un instrumento valorativo, mediante el cual se realice un análisis profundo del contexto educativo para determinar los puntos fuertes o las discrepancias y valorar las posibilidades de mejora y los apoyos que se requieren para un mayor acercamiento al Enfoque Socioconstructivista en la atención y educación de niñas y niños menores de cuatro años.

1.2.2 Técnicas sugeridas/instrumentos

Las técnicas de evaluación permiten orientar la forma en la cual se llevará a cabo el proceso, la selección de estas depende del tipo de información que se quiere recopilar y el momento de evaluación, para el presente referente se proponen las siguientes:

OBSERVACIÓN:

A lo largo del proceso de evaluación curricular esta técnica es fundamental para recopilar los insumos necesarios para la reflexión, el análisis y la toma de decisiones, en este caso particular las personas involucradas deben entrenar su mirada para observarse a sí mismas y a la comunidad de aprendizaje con la intención de mejorar desde un lugar de autorreflexión y acompañamiento.

Desde un paradigma sistémico y complejo la observación pretende ir más allá de mirar y de la percepción para no quedarnos en la superficie. Busca darse cuenta de lo que sucede e implica examinar y contemplar con atención. El acto de observar está orientado hacia una intencionalidad, observamos para recoger datos de una situación, para responder preguntas, para comprender, para generar nuevas ideas y transformar críticamente la realidad (Hoyuelos y Riera, 2015, pp. 57-60).

REGISTRO O SISTEMATIZACIÓN:

Durante el proceso de evaluación curricular el registro de la información observada o de los procesos de socialización de experiencias permite contar con documentación para un posterior análisis, estos registros son también una forma de observar los avances que se van generando en cuanto a la puesta en práctica del enfoque en la educación para la Primera Infancia, para efectos del presente referente de evaluación curricular las personas participantes pueden hacer uso de sus registros y utilizar el instrumento valorativo para la sistematización de los aspectos a evaluar.

El registro consiste en dejar constancia de lo observado en un momento irremplazable, en el que la mirada se transforma en imágenes y texto, por lo que

se puede utilizar registros descriptivos, anecdóticos, crónicas, bitácoras, así como fotografías, videos o audios. Por medio de esta práctica se logra documentar los procesos observados para un posterior análisis e interpretación (Hoyuelos y Riera, 2015, pp.72-73).

ECOANÁLISIS:

Es una herramienta para decodificar lo cotidiano, por medio del análisis de los espacios y situaciones que se dan durante la rutina del centro infantil, permitiendo cambios concretos que transmitan a las niñas y niños oportunidades, respeto, valoración hacia su persona, su identidad y seguridad por medio de las experiencias que se proponen (Chavarría y Orozco, 2006, pp.14-15).

Por medio del ecoanálisis el personal de la Institución tiene la oportunidad de analizar el ambiente y las interacciones que en él se dan, para identificar aspectos o acciones que requieren de un análisis, en el cual surjan posibles soluciones o acciones para buscar una mayor congruencia entre la teoría del Socioconstructivismo y las prácticas institucionales.

GRUPOS DE DISCUSIÓN:

Es un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social (Alonso, 1996, citado por Arboleda, 2008, pp.71-72).

Mediante los grupos de discusión se pretende que las personas involucradas en el proceso de evaluación curricular puedan socializar sus experiencias y proponer alternativas de mejora, mediante el trabajo colaborativo, utilizando como guía el instrumento valorativo del presente referente.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos por fase de evaluación

FASE DE LA EVALUACIÓN	TÉCNICAS SUGERIDAS	INSTRUMENTOS
Fase 2 Reflexión individual Autoevaluación	Observación y sistematización de experiencias Ecoanálisis	Instrumento valorativo
Fase 3 Reflexión colectiva Coevaluación	Observación y sistematización Ecoanálisis Grupo de discusión	Instrumento valorativo
Fase 4 Evaluación externa *Opcional	Observación y sistematización Ecoanálisis	Instrumento valorativo
Fase 5 Devolución de insumos y construcción de propuestas de mejora	Socialización de experiencias	Instrumento valorativo
Fase 6 Plan de mejoramiento	Análisis de las debilidades detectadas	Plantillas para plan de mejoramiento

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio, 2021.

1.2.3 Actores participantes

Como se ha mencionado el Referente para la Evaluación Curricular desde el enfoque Socioconstructivista: dirigido a Instituciones educativas para la Primera Infancia está planteado en seis fases, con la salvedad de que cada institución que desee iniciar el proceso puede tomar la decisión de utilizar o no la fase cuatro (evaluación externa), en cada una de ellas los actores serán:

Fase 1. Presentación del referente:

Los actores en este paso son las personas seleccionadas para llevar a cabo el proceso evaluativo, en este caso su responsabilidad es informar al personal de la institución acerca de la participación en la evaluación curricular y socializar el Referente para la Evaluación Curricular desde el enfoque Socioconstructivista: dirigido a instituciones educativas para la primera infancia. En este caso puede ser desde la dirección del Centro Educativo o agentes externos previamente contratados para dar seguimiento al proceso.

Durante esta fase debe quedar claro que la evaluación curricular, consiste en la reflexión personal y colectiva de las prácticas educativas que se dan en la institución y su afinidad con lo que se espera de la vivencia de un enfoque Socioconstructivista en la educación de la primera infancia, utilizando como guía el instrumento valorativo propuesto en este referente.

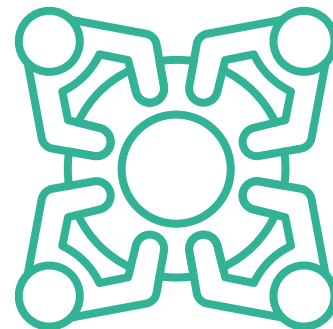


Fase 2. Reflexión Individual:

En esta los actores son cada una de las personas que trabaja en la institución por evaluar, quienes ya con conocimiento previo del Referente para la Evaluación y los pasos a seguir, realiza una autoevaluación de sus prácticas de atención y educación con niñas y niños menores de 4 años en coherencia con el enfoque socioconstructivista, basándose en el instrumento valorativo, específicamente en los criterios que le corresponden según su labor (esta información se encuentra en la matriz del instrumento).

Fase 3 Reflexión colectiva:

En esta fase se plantea un análisis en comunidad de aprendizaje, por medio de la coevaluación para generar reflexiones colectivas acerca de la presencia del enfoque Socioconstructivista a nivel Institucional, por lo que los actores son cada una de las personas que laboran en la Institución. En este caso también se puede contemplar la participación de madres y padres de familia, así como de las niñas y niños, para evaluar aspectos relacionados con su participación en el proceso educativo.



Fase 4. Evaluación externa:

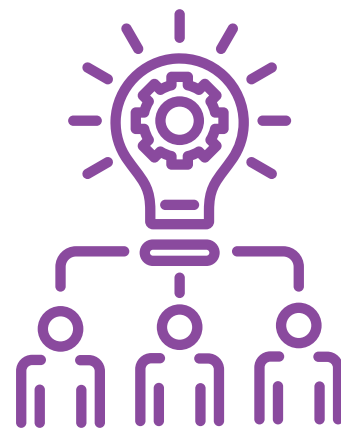


Esta fase es opcional, los actores son pares evaluadores contratados por la institución para llevar a cabo el proceso, cabe mencionar que estas personas deben estar a lo largo de la evaluación curricular, dando un seguimiento, acompañamiento y velando por que cada una de las fases se cumpla garantizando la ética y validez.

Fase 5. Devolución de insumos:

En esta fase se lleva a cabo una puesta en común acerca de la experiencia, las fortalezas y debilidades detectadas durante la evaluación curricular, se establecen diálogos para identificar las mejoras y los apoyos que se requieren para un mayor acercamiento al enfoque a nivel individual y de comunidad de aprendizaje.

Para ello cada participante debe contar con el instrumento valorativo que utilizó para su autoevaluación, el que se llenó a nivel general y un análisis de los resultados obtenidos en cada caso. De igual manera si la institución optó por la evaluación externa, los pares deben presentar un informe en el cual se exponga un análisis de la evaluación curricular, en todos los casos debe hacerse referencia a los procesos de mejora y los apoyos que se requieren para lograrlo.



Fase 6. Construcción del plan de mejoramiento:

A partir de los insumos recopilados a lo largo del proceso de evaluación curricular, la comunidad educativa debe trabajar de forma participativa en el establecimiento de propuestas de mejora, de manera que integre las debilidades detectadas, las acciones por tomar, los recursos necesarios, las personas responsables y la ruta para el seguimiento sistemático de su cumplimiento.

Asimismo, se recomienda contar con el aval de las autoridades educativas, con el fin de que sea incluido en la planificación estratégica, para así dotarlo de recursos.



1.2.4 Cronograma de aplicación y focos

Para la aplicación del Referente para la Evaluación Curricular desde el Socioconstructivismo: dirigido a instituciones educativas para la Primera Infancia, se sugiere realizar un cronograma en el cual la institución organice las fases por fechas, de acuerdo con los tiempos más adecuados a su dinámica de trabajo, a continuación, se presenta un ejemplo:

Tabla 2. Cronograma de aplicación y focos.

	Participantes	Fecha de inicio	Fecha de finalización	Espacio para socialización de la Fase
Fase 1 Presentación del Modelo de Evaluación Curricular				No aplica
Fase 2 Reflexión individual				
Fase 3 Reflexión colectiva				
Fase 4 Evaluación externa (Opcional)				
Fase 5 Devolución de insumos				
Fase 6 Construcción del plan de mejoramiento				

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio, 2021.

2.6 Matriz síntesis del referente evaluativo

La siguiente Matriz consiste en una síntesis del referente evaluativo, específicamente del instrumento valorativo, con el objetivo de presentar de forma interrelacionada su organización, para lo cual se contemplan los siguientes aspectos:

DIMENSIÓN: Presenta las tres dimensiones en las cuáles ha sido diseñado el instrumento valorativo: 1. Grupal, 2. Organización del ambiente de aprendizaje y 3. Comunidad de aprendizaje

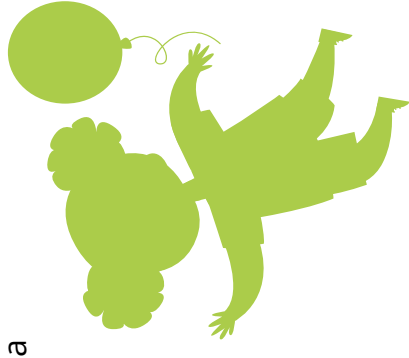
MÓDULOS: Consisten en siete grupos de categorías que se encuentran agrupadas y distribuidas de acuerdo con la dimensión a la cual pertenecen.

CRITERIOS: Se refiere a los aspectos que componen la dinámica y organización de un Centro Educativo tomando en consideración las características del enfoque Socioconstructivista, en este caso se pueden identificar 17 criterios, que surgen de la investigación y se vinculan a cada una de las dimensiones y módulos en los cuales ha sido diseñado el instrumento valorativo.

INDICADORES: Consiste en ciento veinticinco indicadores para la operacionalización de los criterios por medio de una descripción en tres niveles, para que la persona evaluadora identifique que tan lejos o tan cerca se encuentran las prácticas educativas del enfoque Socioconstructivista.

PREGUNTAS GENERADORAS: Estas han sido integradas en el instrumento con la finalidad de que la persona evaluada pueda reflexionar acerca de su conocimiento y experiencia en relación con el enfoque, asimismo, al sentir que no tiene claridad acerca de algún tema ofrece la oportunidad de buscar información, indagar el referente y fortalecer sus bases teóricas para llevarlas a la práctica educativa.

DIRIGIDO A: En esta columna se especifica a quién o quiénes va dirigido cada uno de los criterios de evaluación, orientando tanto al evaluador, como a la persona evaluada sobre los aspectos que se van a contemplar de acuerdo con su cargo en el Centro Educativo.



“Nuestra recompensa se encuentra en el **esfuerzo**
y no en el resultado. Un esfuerzo total es una
victoria completa”
Mahatma Gandhi

Dimensión 1: Grupal

Tabla 3. Matriz del Referente para la Evaluación.

Criterios	Indicadores	Preguntas generadoras	Dirigido a
<p>Mediación docente</p>	<p>Flexibilidad de las rutinas Acompañamiento a la niñez Intervención oportuna Respeto por el flujo de concentración Reflexión sobre las prácticas educativas Apropiación del fundamento teórico</p> <p>Inclusión Naturalidad en el lenguaje Tono de voz Disciplina</p>	<p>¿Qué es la mediación docente? Mencione algunas situaciones cotidianas que requieren de la flexibilización de la jornada. Valore sus intervenciones a la luz de la siguiente frase “Cualquier ayuda innecesaria es un obstáculo para el niño” ¿Cuáles casos de niñas y/o niños requieren de estrategias de inclusión en su grupo y por qué razón?</p>	<p>Docente de grupo Docente asistente Docente de especiales Evaluador externo*</p>
<p>Módulo 1 Mediación de la persona docente en los procesos de construcción del conocimiento</p>	<p>Planificación Evaluación Preparación del ambiente Diagnóstico Adaptación Lenguaje como herramienta para mediar el aprendizaje</p>	<p>¿Cuáles son las funciones pedagógicas de la labor docente? ¿Qué acciones realiza como parte del diagnóstico pedagógico al inicio del ciclo lectivo? ¿Cuáles estrategias se promueven a nivel institucional y grupal para favorecer los procesos de adaptación de las niñas y niños, mediante un apego seguro? Mencione algunos ejemplos en los que el lenguaje permite mediar los aprendizajes de forma dialógica y coherentes a la etapa de desarrollo de las niñas y niños a su cargo.</p>	<p>Docente de grupo Docente asistente Docente de especiales Evaluador externo*</p>
<p>Funciones administrativas</p>	<p>Gestionar materiales y recursos Registro de la información Respeto y comunicación con la comunidad de aprendizaje Presentar la documentación didáctica Participación en espacios de capacitación Participación en reuniones institucionales</p>	<p>¿Qué son las funciones administrativas dentro de la labor docente? ¿Cuál es el proceso para gestionar materiales y recursos en la institución? ¿Cuáles registros debe llenar con base a la información de las niñas y niños? ¿Cuáles han sido los aportes de las capacitaciones en las que ha participado en los últimos 4 meses?</p>	<p>Docente de grupo Docente asistente Docente de especiales Evaluador externo*</p>

Módulo 2

Participación de la Niña y el Niño en la construcción de los aprendizajes

Criterios	Indicadores	Preguntas generadoras	Dirigido a
Rol de la niña y el niño	Seguridad y confianza básica Ejercicio pleno de su ciudadanía Autogestión Autorregulación Zona de Desarrollo Próximo Flujo de concentración Habilidades para la vida Interacción Desarrollo de la identidad personal y cultural Equidad de género	¿Cómo se promueve la seguridad y confianza básica? ¿Cómo se logra la participación plena de las niñas y niños en la construcción de sus aprendizajes? Mencione algunas acciones que las niñas y niños pueden desarrollar para favorecer la autogestión de acuerdo con sus posibilidades Describa las posibilidades de movimiento que se le ofrece a la niña y al niño en este grupo. Mencione algunas estrategias que se pueden emplear para favorecer la auto regulación.	Docente de grupo Docente asistente Docente de especiales Evaluador externo*

Planeamiento didáctico Procesos de desarrollo Celebración de efemérides Integralidad Propositiva Principios de la Educación Inicial El juego como propiciador de aprendizajes Trabajo colaborativo Uso Pedagógico de la Tecnología en los procesos de aprendizaje Desarrollo de habilidades para una cultura de sostenibilidad Planificación de talleres o proyectos Actividades extramuros	¿Qué significa para usted como docente elaborar un planeamiento? ¿En qué se basa para orientar la planificación didáctica? ¿Qué tipo de estrategias utiliza para contextualizar la celebración de efemérides, a la etapa de desarrollo de las niñas y niños? ¿Por qué es importante problematizar algunos contenidos determinados histórica y culturalmente en las efemérides? ¿Qué opciones se dan cuando algún niño o niña no desea participar de las actividades grupales? ¿Qué características debe tener un trabajo colaborativo? ¿Cómo puede diferenciarse el uso de los recursos tecnológicos con intención pedagógica, a el uso para entretenimiento? ¿Con cuáles criterios selecciona los lugares que visita junto con las niñas y niños?	Docente de grupo Docente asistente Docente de especiales Evaluador externo*
--	---	--

Módulo 3

Planificación de oportunidades de aprendizaje

Reto cognitivo Ciclo de actividad Control del error Durabilidad Culturalidad Composición Acordes a las etapas de desarrollo Disposición de materiales para la expresión artística Posibilidades del desarrollo de la lectoescritura emergente Posibilidades del desarrollo del pensamiento lógico matemático Variedad de ejercicios para el desarrollo de habilidades de la vida cotidiana Integración de materiales para el acercamiento al mundo natural y social	¿Cuáles criterios profesionales pone en práctica al elegir los materiales que serán parte del ambiente de aprendizaje? ¿Cómo se puede identificar si un material genera reto cognitivo en las niñas y niños? ¿Qué posibilidades de aprendizaje genera el error, en las niñas y niños? ¿Cuáles materiales ha incluido en el ambiente de aprendizaje que tienen un componente cultural?	Docente de grupo Docente asistente Docente de especiales Evaluador externo*
--	--	--

Módulo 4

La evaluación como parte del proceso de aprendizaje.

Criterios	Indicadores	Preguntas generadoras	Dirigido a
Evaluación para los aprendizajes	Evaluación para el aprendizaje Evaluación del desarrollo Observación con intención Registro o sistematización Evaluación formativa Evaluación para la toma de decisiones	¿Qué significa evaluar? ¿Qué es lo más importante al evaluar los procesos de aprendizaje? ¿Por qué es importante observar las interacciones que se dan en la cotidianidad? ¿Cuáles instrumentos o recursos utiliza regularmente para registrar los procesos de aprendizaje? ¿En qué momentos podemos tomar decisiones a partir de la evaluación?	Docente de grupo Docente asistente Docente de especiales Evaluador externo*
Registro e informes de evaluación para los aprendizajes.	Redacción Utilidad Instrumentos de recolección Ofrecen información para la mejora	¿Qué es un informe de evaluación para los aprendizajes? ¿Cuáles usos le da a los registros e informes de evaluación? ¿Qué instrumentos prefiere al evaluar los aprendizajes? Y ¿Por qué?	Docente de grupo Docente de especiales Evaluador externo*

Dimensión 2: Organización del ambiente

Criterios	Indicadores	Preguntas generadoras	Dirigido a
Ambiente de aula	<ul style="list-style-type: none"> Tamaño y estado del mobiliario Disposición del espacio Servicios sanitarios y cambiadores Espacio para las pertenencias de las niñas y niños Espacio para el descanso Espacio para almacenamiento de materiales Sostenibilidad <ul style="list-style-type: none"> Estética Decoración Seguridad Pintura de las paredes Amplitud del aula <ul style="list-style-type: none"> Iluminación Ventilación Limpieza Orden 	<p>¿Cómo puedo describir el ambiente físico de aprendizaje idóneo para el desarrollo de aprendizajes en niñas y niños menores de cuatro años?</p> <p>¿Qué posibilidades ofrece a la niñez un mobiliario acorde con su etapa del desarrollo?</p> <p>¿Cuáles aspectos toma en cuenta al organizar la disposición del mobiliario, los ambientes y materiales?</p> <p>¿Cómo se desarrollan los periodos de descanso en su grupo?</p> <p>De acuerdo con las posibilidades de la institución ¿Cuáles elementos agregaría para mejorar la sostenibilidad ambiental?</p> <p>¿Quiénes se encargan de la limpieza y la organización del aula?</p> <p>¿Qué mensajes transmite la decoración de su aula?</p> <p>¿Qué elementos considera necesarios para mejorar la seguridad en la institución?</p>	<p>Docente de grupo</p> <p>Docente asistente</p> <p>Docente de especiales (si cuentan con aula propia, o desean apoyar en un grupo en el análisis)</p> <p>Evaluador externo*</p>
Espacio al aire libre	<ul style="list-style-type: none"> Seguridad y Demarcación Inclusión y acceso Espacios techados Zonas verdes Áreas para cultivo y cuidado de plantas o animales Limpieza y orden Posibilidades de movimiento 	<p>¿Qué importancia tiene para el desarrollo de las niñas y niños el contar con espacios verdes?</p>	<p>Toda la comunidad educativa</p> <p>Evaluador externo*</p>
Áreas comunes cerradas	<ul style="list-style-type: none"> Comedor Biblioteca Servicios sanitarios para personas adultas Espacio de recibimiento Área de reuniones 	<p>¿Bajo qué criterios se eligen los libros que se incluyen en la biblioteca institucional y grupal?</p>	<p>Toda la comunidad educativa</p> <p>Evaluador externo*</p>

Módulo 5

Ambiente físico

Módulo 6

Ambiente existencial

Criterios	Indicadores	Preguntas generadoras	Dirigido a
Ambiente existencial	Ambiente acogedor y cálido Ambientes para diferentes posibilidades de aprendizaje Resolución de conflictos y los niños Normas de convivencia Construcción de valores Libertad de movimiento y exploración Conciencia ambiental Ambiente de gozo	¿Cómo puedo describir el ambiente existencial de aprendizaje idóneo para el desarrollo de aprendizajes en niñas y niños menores de cuatro años? ¿Cuáles ambientes, áreas o espacios se pueden encontrar en el aula? Describe una situación de la cotidianidad y cómo se da la resolución de conflictos en ella. ¿Qué acciones se promueven a nivel grupal para crear conciencia ambiental? ¿Qué es gozo?	Toda la comunidad educativa Evaluador externo*

Dimensión 3: Comunidad de aprendizaje

Criterios	Indicadores	Preguntas generadoras	Dirigido a
Participación de la comunidad de aprendizaje	Cultura institucional Familia Comunidad Personal encargado de la alimentación Personal encargado del aseo Personal interdisciplinario Personal de apoyo (secretaría, voluntariado, etc.)	¿Qué es para mí una comunidad de aprendizaje? ¿Cómo se promueve la suma de talentos? Comente cuál es su aporte desde las funciones que desempeña. Describa cómo es la relación con las niñas y niños. Describa el aporte que como profesional ofrece a las niñas y niños desde su disciplina.	Toda la comunidad educativa, según su función. Evaluador externo*
Gestión Institucional	Capacitación Contratación Procesos de inducción Comunicación Vinculación con los procesos pedagógicos Gestión de los recursos materiales Gestión de las mejoras físicas Propiciar espacios de reflexión institucional	¿Qué es para mí gestionar? Comente cómo fue el proceso de inducción que usted experimentó cuando fue contratado en esta institución y qué podría mejorar. ¿Cómo se generan los diálogos con la comunidad de aprendizaje? ¿Cuáles características considera al valorar la compra de recursos y materiales? ¿Cuáles retos o limitaciones deben enfrentar al gestionar las mejoras físicas? ¿Cuáles estrategias se han ofrecido al personal en los últimos 6 meses para su bienestar y autocuidado?	Área administrativa: dirección y coordinación. Evaluador externo*
Acompañamiento respetuoso para la crianza de sus hijas e hijos	Comunicación Acompañamiento para una crianza respetuosa Información sobre los procesos de aprendizaje Talleres Reuniones Actividades especiales o celebraciones Actividades pedagógicas	¿Cómo debe ser el rol de la familia en los procesos de aprendizaje? ¿Cuáles sugerencias daría para mejorar la comunicación, en caso de ser necesario? ¿Cuál es el aporte que ha recibido cómo familia en los espacios facilitados institucionalmente? Como charlas, talleres, conversatorios, convivios, etc. ¿Cómo ha sido su participación en las actividades especiales, celebraciones y pedagógicas?	Área administrativa: dirección y coordinación. Personal docente Familias (seleccionadas) Evaluador externo*
Procesos de reflexión individuales y colectivos	Ecoanálisis Problematización Decodificación Metacognición		Toda la comunidad educativa

Módulo 7

La comunidad de aprendizaje en el proceso educativo

Herramientas para la reflexión acción

*La evaluación externa es opcional, como se mencionó anteriormente.



2

INSTRUMENTO VALORATIVO

Indicaciones:

El presente Instrumento de valoración consiste en tres dimensiones, organizadas en siete módulos, compuestos por diecisiete de criterios, los cuales se desglosan en ciento veinticinco indicadores que orientan a la persona, institución o par evaluador externo, en cuanto al acercamiento de las prácticas educativas con respecto al Enfoque Curricular Socioconstructivista.

En cada uno de los criterios se presenta una definición teórica y en los indicadores se ofrece una descripción que permite al evaluador o al evaluado, identificar el nivel en el cual se encuentran, siendo el nivel bajo el más lejano y el nivel alto el más cercano al Enfoque Socioconstructivista. Se ofrece un espacio para observaciones, en el cual pueden hacer anotaciones y contestar las preguntas generadoras para un mayor análisis y aprendizaje.

Al llenar el instrumento utilice como referencia la matriz síntesis del referente evaluativo para guiarse en los criterios que corresponden a cada persona según la labor que desempeña. En el caso de las personas que imparten clases especiales deben llenar los mismos criterios dirigidos a docentes, anotando en observaciones cuando el ítem no aplica a sus labores.

Se le invita a hacer un ejercicio pleno de honestidad a la hora de llenar el instrumento, sin juzgarse, pues a partir de las respuestas se pretende buscar soluciones para la mejora.

Nombre de la Institución: _____

Ubicación: _____

Fecha de Inicio de la evaluación curricular: _____

Fecha de finalización de la evaluación curricular: _____

Persona que evalúa

Nombre: _____

Puesto que desempeña: _____

Dimensiones

Ilustración 6. Dimensiones del Referente para la Evaluación desde el Socioconstructivismo: dirigido a Instituciones Educativas para la Primera Infancia



Fuente de fotografías: 1 registro personal, siembra de árbol de mora CILEM, 2019
2 Registro personal, espacio de aula CILEM, 2021
3 Registro personal, taller de expresión plástica con madres e hijos CIUSO, 2017

Dimensión Grupal



MÓDULO 1:

Mediación de la persona docente en los procesos de Construcción del conocimiento



Fuente de fotografías:
1 y 2 Registro Institucional Growing minds Montessori, presentación de materiales en grupo pequeño e individual.
3 Registro Institucional, rutina de pensamiento, Centro Educativo NidoLab Reggio Emilia, 2021.

“No podemos eliminar el currículo oculto, pero sí hacerlo visible, identificar su estructura organizativa, su dinámica, los supuestos socio-políticos sobre los que se apoya, la visión de futuro que sustenta. Sólo nuestra posibilidad de asumirmos como transformadoras sociales dinamizará los significados que transmitamos”
(Chavarría y Orozco, 2006, p.10)

CRITERIO:

Mediación docente

En el enfoque socioconstructivista la mediación consiste en la interacción que permite que los procesos de significación y apropiación ocurran, para Vygotsky la mediación presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje representa una excelente forma de propiciar y promover el desarrollo humano (Rosa, A. N., y Arocho, W. C. R., 2011, p. 337).

¿Qué es la mediación docente?

Reflexión personal

Mediación Docente

INDICADOR

NIVEL BAJO:

NIVEL MEDIO:

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

1. Flexibilidad en la rutina

- La jornada se cumple tal y como está establecida, lo más importante es respetar los horarios y actividades establecidos en el planeamiento, independientemente de las circunstancias del contexto.

- Flexibiliza los horarios establecidos, sin embargo, se debe cumplir con todas las estrategias planificadas por día o viceversa

- Realiza variaciones con respecto a las situaciones emergentes, necesidades e intereses de las niñas y niños, sin perder de vista los procesos establecidos.

Mencione algunas situaciones cotidianas que requieran de la flexibilización de la jornada.

2. Acompañamiento a la niñez

- El acompañamiento hacia las niñas y niños por parte de la persona encargada, se evidencia poco.

- Se ofrece acompañamiento a las niñas y niños, pero se basa en velar por que todo esté bien desde la generalidad.

- Acompaña a las niñas y niños en sus procesos, les observa, escucha, mentaliza, ofrece contención y guía, cuando es necesario.

3. Intervención oportuna

- Ante las situaciones que surgen como: conflictos, uso incorrecto del material, mobiliario o el entorno en general, no se observa una adecuada intervención.

- Interviene cuando se da una situación especial, si las niñas y niños se lo solicitan o el ambiente se siente desorganizado.

- Observa las diferentes interacciones que se dan, e interviene y facilita la reflexión, cuando es necesario (mediar ante un conflicto, uso incorrecto del material, etc.)

Valore sus intervenciones a la luz de la siguiente frase: "Cualquier ayuda innecesaria es un obstáculo para el niño" (María Montessori)

4. Respeto por el flujo de concentración de la niña y el niño

- Pasa por las áreas de trabajo, hace preguntas, da su opinión, sin que la niña o niño lo requiera interrumpiendo el flujo de concentración.

- Trata de no interrumpir el flujo de concentración, pero en ocasiones considera necesario ofrecer un refuerzo positivo o dar su opinión sin que la niña o el niño lo requiera, desviando su atención.

- Observa el ambiente y las interacciones, evita interrumpir el flujo de concentración en las niñas y niños cuando se encuentran utilizando un material, trabajando en un proyecto o realizando un ejercicio.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

NIVEL MEDIO:

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

5. Reflexión sobre sus prácticas educativas

La auto reflexión no es una práctica habitual, por lo tanto, las modificaciones son mínimas o responden únicamente a lo que la docente desea.

Cada cierto tiempo hace modificaciones basándose en situaciones detectadas durante el proceso.

Dedicar tiempo para auto reflexionar acerca de las prácticas educativas, sistematiza, analiza y toma decisiones para mejorar en el proceso.

6. Apropiación del fundamento teórico del Enfoque Socioconstructivista

Evidencia desconocimiento de la teoría del enfoque curricular y por ende no hay congruencia en la práctica profesional.

Reconoce algunas características del enfoque socioconstructivista, muestra interés por conocerlas y aplicarlas más en su labor profesional.

Orienta las prácticas con una notable coherencia entre los principios teóricos del enfoque Socioconstructivista y la práctica, muestra interés por mejorar.

7. Inclusión

La mediación que ofrece no facilita la inclusión de todas las niñas y niños considerando sus características al proponer las oportunidades de aprendizaje.

En algunas ocasiones facilita la inclusión de todas las niñas y niños, considerando sus características al proponer las oportunidades de aprendizaje.

Facilita la inclusión de todas las niñas y niños, considerando sus características al proponer las oportunidades de aprendizaje.
Considerando: desde aspectos físicos, emocionales, cognitivos y de personalidad.

¿Cuáles casos de niñas y/o niños requieren de estrategias de inclusión en su grupo y por qué razón?

8. Naturalidad en el lenguaje verbal y no verbal.

Se puede percibir el irrespeto en la elección de las palabras, uso de diminutivos y consignas. Utiliza un lenguaje no verbal estereotipado, falso, de desaprobación, indiferencia.
O muestra un nivel de energía muy bajo.

Se percibe respeto y fluidez en expresión verbal y no verbal de la persona docente, sin embargo, utiliza consignas y palabras diminutivas.

Se percibe respeto, fluidez y naturalidad en la expresión verbal y no verbal por parte de la persona docente al dar indicaciones, llamarles por su nombre y al interactuar tanto grupal como individualmente.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Utiliza un tono de voz muy alto, que podría alterar a las niñas y niños.

NIVEL MEDIO:

- Utiliza un tono de voz alto, en algunas situaciones.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Utiliza un tono de voz moderado, que transmite tranquilidad y respeto

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

9. Tono de voz

10 Disciplina en el acompañamiento al proceso de desarrollo de la niñez.

- Se basa en la obediencia, pueden darse situaciones como:
 - ofrecimiento de premios o castigos, amenazas,
 - comparaciones o inculcar temores.

- Se pueden identificar tanto aspectos positivos, como negativos:
 - Ofrecimiento de premios y castigos
 - Amenazas
 - Comparaciones
 - Inculcar temores
 - Busca la reflexión sobre las acciones y consecuencias
 - Promueve el respeto hacia sí mismos, las personas que le rodean y el entorno

- Se construye de forma grupal mediante la reflexión de las acciones y las consecuencias que pueden generar, se promueve el respeto hacia sí mismos, las personas que le rodean y el entorno.

Oportunidades de mejora:

Apoyos que se requieren:

CRITERIO:

Funciones pedagógicas

Desde el enfoque Socioconstructivista, la persona docente es una observadora que interactúa con sus estudiantes de forma horizontal, desde la colaboración y el respeto, por medio de la planificación busca acercarle al conocimiento y le acompaña en el proceso. La preparación de los ambientes de aprendizaje, las estrategias que propone y las interacciones que propicia, responden al significado de educación desde el enfoque y le convierten en guía y ejemplo de sus estudiantes, como lo mencionan Rosa, A. N., y Arocho, W. C. R. (2016, p.341) “la maestra orquesta los escenarios del aprendizaje y asiste en las zonas de desarrollo próximo.” Esta mediación se basa en la capacidad de crear ambientes enriquecidos para posibilitar experiencias de desarrollo y aprendizaje significativo.

¿Cuáles son las funciones pedagógicas de la labor docente?

Reflexión personal —

Funciones pedagógicas

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Se elabora la planificación didáctica sin tomar en cuenta los intereses y necesidades de las niñas y niños.

NIVEL MEDIO:

- Se elabora la planificación didáctica considerando los intereses y necesidades de las niñas y niños, pero no refleja los procesos de desarrollo.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Se elabora la planificación tomando en cuenta las necesidades e intereses individuales y grupales como reflejo de los procesos de desarrollo.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

1. Planificación didáctica

2. Evaluación

- Lleva a cabo una evaluación que se limita a verificar si al final se lograron o no los objetivos propuestos.

Evalúa:

- Durante el proceso
 - Solo al final de cada proceso
- La información obtenida:
- Nutre los procesos de aprendizaje
 - Solo se utiliza para verificar si se lograron o no los objetivos

- Evalúa constantemente para tomar decisiones a lo largo de los procesos y obtener insumos para la siguiente planificación didáctica.

3. Preparación de los ambientes de aprendizaje.

- La preparación de los ambientes es insuficiente lo cual provoca que:
 - Las niñas y niños no se involucren, al perder el interés
 - Los espacios y están dispuestos de forma permanente sin ninguna variación a lo largo del año
 - Los espacios cambian con mucha frecuencia sin un análisis del ambiente situación

- Se pueden dar algunas de las siguientes situaciones:
 - El ambiente cambia constantemente de acuerdo con los temas de estudio sin un análisis del aspecto existencial
 - El ambiente es preparado de acuerdo con las particularidades del grupo
 - El ambiente permanece sin ningún cambio o variación, algunos materiales y se notan desgastados, descuidados, no motivan a la interacción

- Se observa, media y actúa para que los ambientes de aprendizaje reflejen organización, limpieza y estética e involucra a las niñas y niños como parte de las actividades que realizan de forma cotidiana.

INDICADOR

4. Diagnóstico grupal e individual

- Al iniciar el ciclo lectivo no se ha considerado la realización de un diagnóstico pedagógico a nivel grupal.

NIVEL BAJO:

- Se realizan acciones correspondientes al diagnóstico grupal e individual como:
- Entrevistas con las familias
 - Observaciones y diálogos con las niñas y niños, de acuerdo con sus posibilidades
 - Valoración auditiva y visual
 - Valoración del desarrollo

NIVEL MEDIO:

- Se realiza un diagnóstico grupal e individual al iniciar el ciclo lectivo, por medio de entrevistas a las familias, valoraciones de agudeza visual y auditiva, peso y talla, entre otros, para determinar aspectos relacionados con el desarrollo y los aprendizajes de las niñas y niños.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

¿Qué acciones realiza como parte del diagnóstico pedagógico al inicio del ciclo lectivo?

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

5. Respeto por los ritmos individuales en los procesos de adaptación al Centro Educativo

- El periodo de adaptación no se considera necesario.

- Al inicio del ciclo lectivo se planifican actividades para favorecer la adaptación al centro educativo de forma grupal.

- Al inicio del ciclo lectivo (o en el momento en el que se integre una o un nuevo miembro) se proponen estrategias para favorecer el vínculo con la persona cuidadora, la adaptación a un nuevo entorno, rutina, personas adultas y sus iguales, que contribuyen en el desarrollo del sentido de pertenencia, la seguridad y confianza básica, considerando las necesidades grupales e individuales.

¿Cuáles estrategias se promueven a nivel institucional y grupal para favorecer los procesos de adaptación de las niñas y niños, mediante el fortalecimiento del apego seguro?

INDICADOR

6. Uso del lenguaje como herramienta para mediar los procesos de aprendizaje

NIVEL BAJO:

- El uso del lenguaje como herramienta para compartir y construir la cultura y el aprendizaje no se evidencia cuando:
 - Se naturalizan un lenguaje adultocentrista frente a la niña y al niño sin analizar la información que se está transmitiendo
 - Las acciones se realizan de forma automática y fría, no hay espacio para interacciones o diálogos
 - Se da participación limitada a la niña y al niño por medio de preguntas cerradas o repeticiones triviales

NIVEL MEDIO:

- Se utiliza el lenguaje como herramienta para construir y compartir cultura y conocimiento, sin embargo, pueden mejorar aspectos como:
 - La persona adulta domina las conversaciones
 - Mayor análisis del contenido de los diálogos con respecto a la cultura
 - Se emplean preguntas cerradas
 - Se solicita a la niña y al niño repetición de nociones, vocabulario, etc. como una forma de memorizar, sin reflexionar sobre el contenido

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Se reconoce el lenguaje (verbal y no verbal) como principal herramienta para construir y compartir procesos de aprendizaje y enculturación.
 - Se media a partir de procesos dialógicos y consientes de las etapas de desarrollo.
 - Se verbalizan emociones, necesidades y acciones, ej. Antes de cambiar un pañal comunicarle al infante de forma afectuosa, mantener la comunicación durante la acción, cantar una canción suave, mostrarle partes de su cuerpo, etc.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

Mencione algunos ejemplos en los que el lenguaje permite mediar los aprendizajes de forma dialógica y coherentes a la etapa de desarrollo de las niñas y niños a su cargo.

Propuesta de mejora:



Apoyos que se requieren:

CRITERIO:

Funciones administrativas del docente

Desde el enfoque socioconstructivista estas se refieren, según Cascante (2012), a las "Actividades que debe llevar a cabo para gerenciar el aula, como planificar, supervisar, organizar el tiempo, las tareas y los espacios; tomar decisiones, mantener una buena comunicación y resolución de conflictos a nivel institucional" (párr2.).

¿Las funciones administrativas dentro de la labor docente son?

Reflexión personal

Funciones administrativas del docente

INDICADOR

NIVEL BAJO:

NIVEL MEDIO:

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

1. Gestión de materiales y recursos para los ambientes de aprendizaje

En el ambiente se observa que hacen falta materiales y recursos, que algunos se encuentran dañados, incompletos, o altamente contaminantes (foam estereofón, etc.)

Cada cierto tiempo se percata de que deben suplirse los ambientes con los materiales y recursos que se han acabado o deteriorado.

Organiza, solicita, elabora y suplir los ambientes con materiales que se requieren constantemente, (papel, lápices, pañitos, etc.), siendo consciente con el uso de los recursos.

2. Gestión de materiales y recursos para las experiencias de aprendizaje

En algunas ocasiones las actividades no se pueden desarrollar por falta de materiales y recursos que no fueron gestionados o elaborados.

Requiere de mayor organización para solicitar o elaborar los materiales y recursos que formarán parte de las experiencias de aprendizaje.

Gestiona o elabora con antelación los materiales y recursos que se requieren para las experiencias de aprendizaje, desde una visión consciente con el uso de los recursos.

¿Cuál es el proceso para gestionar materiales y recursos en la institución?

3. Registro de la información de las niñas y niños

Se puede observar que los registros están incompletos.
Asistencia
Alimentación
Cambio de pañales
Otros:

Actualiza los registros semanalmente.
Asistencia
Alimentación
Cambio de pañales
Otros:

Mantiene los registros actualizados diariamente:
Asistencia
Alimentación
Cambio de pañales
Otros:

¿Cuáles registros debe llenar con base a la información de las niñas y niños?

4. Respeto y comunicación con la comunidad de aprendizaje

Se ha observado que:
 Se dirige a las demás personas de manera irrespetuosa
 Utiliza un vocabulario inadecuado
 No aplica las normas de cortesía
 No hay claridad en el mensaje

En algunas ocasiones:
 Se dirige a las demás personas de forma respetuosa
 Utiliza un vocabulario adecuado
 Practica las normas de cortesía.

En todo momento:
 Se dirige a las demás personas de forma respetuosa y asertiva
 Utiliza un vocabulario adecuado
 Practica las normas de cortesía.
 Se expresa con claridad.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Generalmente no presenta la documentación para su respectiva aprobación, como: planificación, informes de evaluación, planificación de giras, talleres o proyectos, etc.

NIVEL MEDIO:

- Presenta la documentación en el último momento para su respectiva aprobación, ejemplo: planificación, informes de evaluación, planificación de giras, talleres o proyectos, etc.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Presenta la documentación con tiempo para su respectiva aprobación, ejemplo: planificación, informes de evaluación, planificación de giras, talleres o proyectos, etc.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

5. Presentar la documentación didáctica

6. Participación en espacios de capacitación

- El interés por participar en espacios de capacitación, no es evidente, evade, se retira con antelación o asiste sin involucrarse.

- Participa de los espacios de capacitación que se programan a nivel Institucional.

- Participa de los espacios de capacitación manteniendo una actitud de apertura a la reflexión e intercambios de ideas y nutre de estos su práctica profesional.

¿Cuáles han sido los aportes de las capacitaciones en las que ha participado en el último año?

7. Participación en reuniones institucionales

- La participación en las reuniones institucionales es baja y asume un rol pasivo. Requiere mayor empoderamiento y disposición para aportar y ser propositiva.

- Participa de las reuniones institucionales ya sean de personal o con las madres y padres de familia con una buena actitud

- Participa de forma puntual y propositiva en las reuniones institucionales, ya sea a nivel interno o grupal con las madres y padres de familia, comprendiendo su rol como generador de comunidad.

Propuesta de mejora:

Apoyos que se requieren:

MÓDULO 2:

Participación de las niñas y niños en la construcción de los aprendizajes



Fuente de fotografías:
1 y 2 registro personal, autogestión, CIUSO, 2018.
3 Registro personal, autogestión, CILEM, 2020.

“Cualquier ayuda innecesaria es un
obstáculo para el desarrollo”
María Montessori

CRITERIO:

Rol de la niña y el niño

Desde el enfoque socioconstructivista, Chavarría, Orozco y Vargas hacen referencia a Vygotski (1933/1996, pp.382-383) quien afirma que: “El niño es una parte de la situación social, su relación con el entorno y la relación de éste con él se realizan a través de la vivencia y la actividad del propio niño” (2016, p.67).

¿La participación plena de las niñas y niños en la construcción de sus aprendizajes se logra por medio de?

Reflexión personal —

Rol de la niña y el niño

INDICADOR

NIVEL BAJO:

NIVEL MEDIO:

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

1. Construcción de la seguridad y confianza básica

○ El conocimiento o involucramiento para favorecer vínculos de apego seguro, seguridad y confianza básica no se ve evidenciado.

○ Se hacen algunos esfuerzos para promover el establecimiento del apego seguro con las personas cuidadoras a nivel de grupo, lo cual permite a la niña y el niño construir un vínculo que le facilite los procesos de exploración y aprendizaje.

○ Se promueve constantemente el desarrollo del apego seguro, con la familia y las personas cuidadoras, para favorecer la construcción de la seguridad y la confianza básica, abriendo paso a la exploración y el establecimiento de relaciones sanas.

¿Cómo se promueve la seguridad y confianza básica?

2. Ejercicio pleno de su ciudadanía

○ La niña y el niño no son escuchados, se considera que lo que puedan aportar no es significativo, las decisiones son tomadas por las personas adultas.

○ La niña y el niño tienen la oportunidad de expresarse, manifestar sus necesidades e intereses, sin embargo, al tomar decisiones el peso recae en el criterio de la persona docente.

○ La niña y el niño tienen la posibilidad de participar activamente en los procesos de aprendizaje, proponen, toman acuerdos, se expresan y manifiestan sus ideas, necesidades e intereses, en un ambiente de respeto y escucha mutua bajo la responsabilidad de la persona adulta.

3. Autogestión

○ La posibilidad de que la niña y el niño desarrolle acciones por sí mismo y de acuerdo con sus posibilidades, no es evidente, sino que se observa una relación de dependencia y demanda hacia la persona docente.

○ Se logra observar como el ambiente preparado o el andamiaje de la persona docente permiten a la niña y al niño realizar acciones por sí mismos, sin embargo, aún se pueden ofrecer mayores oportunidades de autogestión.

○ El ambiente preparado, el andamiaje de la persona adulta (o sus iguales) le ofrecen a la niña y al niño la oportunidad de realizar acciones por sí mismo sin depender de la persona adulta, de acuerdo con sus posibilidades individuales y la etapa de desarrollo en la que se encuentra.

Mencione algunas acciones que las niñas y niños pueden desarrollar para favorecer la autogestión de acuerdo con sus posibilidades.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Las posibilidades de movimiento son limitadas, ya sea porque el espacio es poco, se encuentra saturado de muebles, se utilizan cunas o encierros, o se les limita a permanecer en espacios definidos por la persona docente.

NIVEL MEDIO:

- Se ofrece posibilidades de movimiento a las niñas y niños, sin embargo, se pueden mejorar aspectos como:
 - Saturación de muebles
 - Colocar alfombras o superficies suaves
 - Agregar elementosacordes con las necesidades de la etapa de desarrollo

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- La niña y el niño tienen la posibilidad de moverse por el espacio interior y exterior y desarrollar diferentes habilidades motrices de acuerdo con las necesidades de su etapa de desarrollo.
(arrastrarse, darse vuelta, gatear, sostenerse en pie, caminar, trepar, escalar, subir y bajar gradas o escaleras, deslizarse, correr, lanzar, atrapar, etc.)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

Describe las posibilidades de movimiento que se le ofrece a la niña y al niño en este grupo.

4. Movimiento

5. Exploración y experimentación

- La posibilidad de explorar y experimentar son muy pocas, las actividades se limitan a exposiciones verbales mayormente desarrolladas por la persona docente.

- Se identifican algunos espacios para la exploración y la experimentación, principalmente durante el juego al aire libre, en el aula las actividades tienen un mayor componente verbal y menor experiencial.

- Se observa como las niñas y niños construyen el aprendizaje por medio de la exploración y la experiencia directa (observar, tocar, sentir, examinar, etc.)

6. Concentración

- Se nota dificultad en la mayoría de las niñas y niños para mantener el flujo de concentración, pasan de una tarea a otra sin cerrar el ciclo de actividad, constantemente son interrumpidos para hacerles cumplidos, preguntas acerca de lo que están haciendo, o cumplir con horarios y rutinas.

- Se pueden identificar algunos de los siguientes indicadores de concentración:
 - Interés
 - Flujo de concentración
 - Ciclo de actividad
 - Trabajo sin interrupciones

- Es posible observar niñas y niños que mantienen el flujo de concentración al llevar a cabo un ejercicio o hacer uso de un material, se notan interesados en lo que hacen y logran cumplir ciclos de actividad sin ser interrumpidos.

- Las niñas y niños no muestran gozo al participar de las diferentes estrategias e interacciones propuestas, estas no responden a sus intereses y participan de forma obligatoria, no se da la oportunidad de elegir los espacios y materiales que desean utilizar.

- Se puede percibir un ambiente de gozo en algunos momentos de la jornada, principalmente cuando son ellas y ellos quienes tienen la libertad de elegir las posibilidades de aprendizaje e interacción.

- Se puede identificar la sensación de gozo en las niñas y niños mediante el disfrute, interés y concentración en las interacciones que experimentan.

7. Gozo

8. Zona de Desarrollo Próximo

- La comprensión sobre la noción de Zona de Desarrollo Próximo es nula, las estrategias y materiales dispuestos permanecen por largo tiempo sin un análisis de su funcionalidad o varían constantemente de acuerdo con los temas desarrollados.

- Existe un leve conocimiento acerca de la noción de la Zona de Desarrollo Próximo, sin embargo, hace falta herramientas para mediar los procesos de acuerdo con los ritmos individuales.

- Las niñas y niños tienen la posibilidad de avanzar en sus zonas de desarrollo próximo mediante las estrategias propuestas, los materiales a su disposición y la mediación de la persona docente de acuerdo con la comprensión de su ritmo individual.

9. Habilidades para la vida

- El desarrollo de habilidades para la vida no es abordado, la persona adulta es quien resuelve, los valores se trabajan como contenidos conceptuales, las experiencias que se proponen en las áreas no representan acciones de la vida cotidiana.

- Las niñas y niños participan de algunas experiencias relacionadas con la vida cotidiana, el cuidado de sí mismo y el entorno y la convivencia.

- Las niñas y niños tienen la posibilidad de desarrollar habilidades para la vida mediante la práctica de valores para una sana convivencia, el desarrollo de ejercicios de vida práctica, como la preparación de alimentos, servir, cuidar, cernir, etc. y la participación en actividades para el cuidado de sí mismos, y el entorno.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Las situaciones se resuelven mediante el control o son ignoradas, no se observa que se promueva la autorregulación.

NIVEL MEDIO:

- Se perciben algunos intentos por que las niñas y niños logren autorregularse progresivamente, sin embargo, se pueden buscar más estrategias para facilitar el reconocimiento de emociones y estrategias de autorregulación.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Se promueve el reconocimiento de emociones y la capacidad de autorregulación progresiva por medio de estrategias prácticas ante situaciones que lo ameritan.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

Mencione algunas estrategias que se pueden emplear para favorecer la auto regulación.

10. Regulación emocional progresiva

11. Desarrollo de la identidad personal y cultural

- Se puede percibir irrespeto hacia la identidad personal y/o cultural de las niñas y niños.

- Se promueven estrategias para la construcción de la identidad personal y cultural, mediante la planificación, pero podría fomentarse aún más en la convivencia y la cotidianidad.

- Cada niña y niño es reconocido como una persona portadora de cultura, en un ambiente de respeto en el que comparte y construye su identidad personal y cultural.

12. Equidad de género

- Se puede percibir la diferenciación de género en aspectos como la asignación de colores, juguetes, actividades, organización o tareas específicas para niñas o niños que responden a estereotipos.

Ej. Color rosado para niños, celeste para niño, las filas se dividen por género y se asignan tareas de limpieza únicamente a las mujeres.

- Las niñas y niños pueden elegir los espacios y materiales de acuerdo con su interés y ambos deben colaborar en las tareas de aseo y organización, sin embargo, aún se pueden notar algunos estereotipos como la asignación de colores, o la división de las niñas y niños según su género.

- Se puede percibir la equidad de género en la organización y actividades propuestas, las niñas y niños eligen los materiales, espacios y colores según sus intereses y gustos, ambos deben colaborar en tareas de aseo y orden por igual.

Propuesta de mejora:

Apoyos que se requieren:

MÓDULO 3:

La planificación de oportunidades de aprendizaje



Fuente de fotografías:
1 y 2 registro personal Giras didácticas. CILEM, 2019.
3 Registro docente Nivel II, cosecha de lechugas. CILEM, 2021.

“Una prueba de la acertada de la intervención educativa, es la felicidad del niño”
María Montessori

CRITERIO:

Planificación de oportunidades de aprendizaje

Desde el enfoque socioconstructivista la planificación se define como “Un proceso flexible y dinámico, producto de la reflexión constante individual y colectivamente, que permite la toma de decisiones para mejorar las oportunidades de aprendizaje, basándose en la observación y requerimientos de los niños y niñas”. Para ello debe de ajustarse a las características necesidades e intereses de la población infantil, con la finalidad de potenciar el aprendizaje desde una visión holista (MEP, 2017, p.77).

¿Elaborar un planeamiento es?

Reflexión personal —

Planificación de oportunidades de aprendizaje

INDICADOR

NIVEL BAJO:

NIVEL MEDIO:

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

1. Planificación didáctica

- Es un documento que debe presentarse obligatoriamente para cumplir con una responsabilidad laboral. Se basa en las decisiones de la persona docente.

- Permite organizar las temáticas y estrategias de aprendizaje, puede considerar algunos de los intereses y necesidades de las niñas y niños.

- Se utiliza como una guía que permite organizar las experiencias que se proponen para potenciar nuevos aprendizajes desde una visión de proceso de las niñas y niños.

¿En qué se basa para orientar la planificación didáctica?

2. Procesos de desarrollo

- Las oportunidades de aprendizaje que se establecen en la planificación se basan en lo que la persona docente decide, en temas que se cortan cada vez que el planeamiento finaliza.

- Las oportunidades de aprendizaje se basan en las necesidades e interés de las niñas y niños, pero hace falta dar un sentido de proceso más amplio.

- Las oportunidades de aprendizaje que se incluyen en la planificación evidencian los procesos de desarrollo en los que se encuentran las niñas y niños.

3. Efemérides

- La celebración de efemérides se realiza desde un plano cognitivo conceptual poco significativo para las niñas y niños. No se problematiza el trasfondo del contenido, sino que se siguen reproduciendo celebraciones idealizadas o tergiversadas a lo largo de la historia (ejemplo: conmemorar el 12 de octubre como el descubrimiento de América).

- La celebración de efemérides se adapta a las etapas de desarrollo de las niñas y niños con actividades concretas y significativas, pero hace falta la problematización del contenido para evitar reproducir aprendizajes tergiversados históricamente (o viceversa).

- Se incluye la celebración de efemérides tomando en cuenta la propuesta de actividades significativas según las características de las niñas y niños y a partir del análisis del trasfondo cultural e histórico

¿Qué tipo de estrategias utiliza para contextualizar la celebración de efemérides, a la etapa de desarrollo de las niñas y niños?

¿Por qué es importante problematizar algunos contenidos determinados histórica y culturalmente en las efemérides?

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Las estrategias que se planifican son de participación obligatoria durante la jornada.

NIVEL MEDIO:

- Las estrategias planificadas se plantean como parte de la rutina, sin embargo, si una niña o niño no quiere participar espera a que el resto la realice.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Las estrategias planificadas son propuestas a las niñas y niños invitándoles a participar, dejando la posibilidad de continuar en otra actividad a quien no desee integrarse.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

¿Qué opciones se dan cuando algún niño o niña no desea participar de las actividades grupales?

4. Propositiva

5. Integralidad

- Las actividades que se planifican se enfocan en algunas áreas específicas, como el área cognitiva, o la salud, dejando de lado el desarrollo integral de la niña y el niño.

- Las oportunidades de aprendizaje buscan el desarrollo de las áreas cognitiva, motriz, socioafectiva, sin embargo, se plantean de forma fragmentada

- Las oportunidades de aprendizaje que se proponen buscan el desarrollo integral de la niña y el niño, potenciando aprendizajes motrices, cognitivos, socioafectivos, desde una visión holista y sistémica de la persona.

6. El juego como propiciador de nuevos aprendizajes

- Se considera el juego como una actividad para el recreo, las clases son magistrales.

- Se ofrecen posibilidades para que las niñas y niños aprendan por medio del juego, pero de forma dirigida y colectiva.

- Se propone el juego como estrategia para propiciar nuevos aprendizajes de forma dinámica, voluntaria, participativa y significativa para las niñas y niños.

7. Trabajo colaborativo

- Se promueve la competitividad entre las niñas y niños, lo más importante es ganar.

- Se pueden evidenciar experiencias competitivas y colaborativas, pero no hay una reflexión acerca de la influencia en la construcción del ser de las niñas y niños.

- Se promueve el trabajo colaborativo en el que las niñas y niños aportan de acuerdo con sus capacidades para la construcción de aprendizajes y habilidades.

¿Qué características debe tener un trabajo colaborativo?

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Las experiencias de aprendizaje por medio de talleres o proyectos, requieren de mucho trabajo, espacio y tiempo, por lo tanto no se planifican.

NIVEL MEDIO:

- Se proponen experiencias de aprendizaje por medio de talleres o proyectos, pero las niñas y niños son espectadores de las acciones que realiza la persona adulta a cargo.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Se proponen experiencias de aprendizaje por medio de talleres o proyectos relacionados con: preparación de alimentos, arte, investigaciones, experimentos científicos, etc. en los que las niñas y niños tienen una participación plena.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

8. Planificación de talleres o proyectos

9. Uso Pedagógico de la Tecnología

- Se utiliza la tecnología con el fin de entretener, mantener quietos a las niñas y niños y/o rellenar espacios, el contenido puede no ser adecuado.

- El uso de la tecnología responde a la planificación didáctica, se utiliza solo por la docente y de forma grupal.

- El uso de la tecnología tiene una intencionalidad pedagógica para enriquecer, buscar información, ilustrar, propiciar diálogos, reconocer diferentes lugares y culturas, sistematizar experiencias, etc.

¿Cómo puede diferenciarse el uso de los recursos tecnológicos con intención pedagógica, a el uso para entretenimiento?
¿Con cuáles criterios selecciona los lugares que visita junto con las niñas y niños?

10. Desarrollo de habilidades para una cultura de sostenibilidad

- Dentro de las oportunidades de aprendizaje no se incluyen actividades para el desarrollo de habilidades para una cultura de sostenibilidad, tampoco se evidencian en la cotidianidad.

- Se desarrollan actividades relacionadas con el cuidado del ambiente y la sostenibilidad, pero como contenidos en la planificación.

- Se fomenta el desarrollo de habilidades para una cultura de sostenibilidad por medio de experiencias cotidianas como: conversatorios, cuentos, separación de desechos, siembra de árboles y plantas hospederas, cuidado del ambiente, uso racional de los recursos, etc.

CRITERIO:

Materiales

Desde el enfoque Socioconstructivista, los materiales que forman parte del ambiente deben ser seleccionados de acuerdo con las características grupales e individuales para propiciar el desarrollo, invitar a la exploración, la experimentación y la construcción de nuevos aprendizajes, asimismo deben tener características como: estética, cuidado del medio ambiente, respeto por la multiculturalidad, etc. (MEP, 2017, p.80).



¿Cuáles criterios profesionales pone en práctica al elegir los materiales que serán parte del ambiente de aprendizaje?

Reflexión personal

Materiales

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Los materiales tienen la función de entretener a las niñas y niños, se puede observar que no generan un reto.

NIVEL MEDIO:

- Algunos materiales representan un reto cognitivo, pero es necesario ir aumentando el nivel de dificultad para continuar ofreciendo el reto cognitivo a las niñas y niños.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Los materiales a disposición poseen diferentes niveles de dificultad, o se van adaptando para despertar paulatinamente el reto cognitivo de acuerdo con las posibilidades de las niñas y niños.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

¿Cómo se puede identificar si un material genera reto cognitivo en las niñas y niños?

1. Reto cognitivo

2. Ciclo de actividad

- Los ciclos de actividad no son observados, las niñas y niños utilizan los materiales de forma desorganizada, no recogen antes de usar otros o los guardan desordenados
- En el caso de no caminantes las personas adultas permiten que el ambiente permanezca desorganizado la mayor parte de la jornada

Se pueden identificar algunas de las siguientes características:

- El material está listo para su uso
- Libertad de elección
- Se da un uso adecuado
- Organización (vuelve a ordenarlo tal y como lo encontró)
- Es devuelto a su espacio
- En el caso de no caminantes algunas acciones se realizan con acompañamiento de la persona adulta.

El material está dispuesto y da la posibilidad de cumplir con ciclos de actividad en los que:

- Encuentran el material listo para su uso, eligen libremente, utilizan, organizan, devuelven a su lugar, vuelven a elegir.
- En el caso de grupos de no caminantes las personas adultas indican a las niñas y niños como organizar y devolver el material a su lugar para que vayan interiorizando los ciclos de actividad

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- El aprender de los errores, no es una posibilidad, estos son señalados y resueltos por la persona docente.

NIVEL MEDIO:

- Los errores son vistos como parte del aprendizaje, sin embargo, no hay elementos que permitan a la niña o al niño resolver, la persona docente lo hace por ellos.
En el caso de no caminantes no se verbaliza las acciones o se da espacio para la exploración.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Los materiales permiten a la niña y al niño darse cuenta por sí mismos cuando deben corregir un error y este es visto como parte del proceso de aprendizaje.
En el caso de no caminantes la persona docente permite que el infante explore hasta lograrlo o posteriormente verbaliza con suavidad las acciones que realiza para corregir el error.
ej. En los materiales con agua hay un pañito para secar derrames, en los de granos o arena una palita y una escoba, etc.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

¿Por qué es importante que la niña y el niño cometan errores en el proceso de aprendizaje?

3. Control del error

4. Durabilidad

- La mayor parte de los materiales está elaborados con insumos de baja calidad, que hacen que se deterioren rápidamente.

- Existen materiales de diversa calidad en los insumos utilizados para su elaboración.

- La mayor parte de los materiales están elaborados con insumos de buena calidad que permiten un uso más prolongado, favoreciendo los aprendizajes, el medio ambiente y la economía.

5. Acordes a las etapas de desarrollo

- La mayoría de los materiales no se ajustan a las características del desarrollo de las niñas y niños, son muy básicos (aburrimiento) o muy elevados (frustración)

- Algunos materiales son acordes a las características del desarrollo de las niñas y niños, en otros casos hay que valorar aspectos como tamaño, peso, funcionalidad y reto cognitivo.

- La mayor parte de los materiales se encuentran acordes a las características de desarrollo de las niñas y niños, su tamaño, peso, funcionalidad y reto cognitivo y permiten crear nuevos aprendizajes.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- En la variedad de materiales no es posible observar aquellos que representen la riqueza cultural nacional o global.

NIVEL MEDIO:

- Se pueden notar pocos materiales relacionados con la cultura nacional o global.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Es posible observar materiales que evocan a la cultura tanto nacional, como global, por ejemplo: libros con contenido cultural, imágenes, mapas, globo terráqueo, banderas, lugares emblemáticos, paisajes, arte, etc.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

¿Cuáles materiales ha incluido en el ambiente de aprendizaje que tienen un componente cultural?

6. Culturalidad

7. Composición

- Muchos de los materiales y recursos están elaborados con componentes químicos como plomo o agentes abrasivos, que pueden causar problemas de salud en las niñas y los niños, este aspecto no es valorado al hacer las compras.

- Al comprar los materiales se trata de que sean libres de químicos o sustancias que puedan afectar la salud de las niñas y niños, sin embargo, se pueden reconocer en el ambiente algunos materiales que pueden resultar peligrosos para la salud de las niñas y niños como:

- Los materiales y recursos que se compran están elaborados con insumos seguros para la salud de las niñas y niños, se busca que sean biodegradables, libres de plomo o agentes abrasivos, naturales y libres de químicos que puedan causar algún problema de salud.

8. Disposición de materiales para la expresión artística

- Dentro de la organización del aula no se incluyen los ambientes y materiales para la expresión artística.

- Se observan algunos materiales y recursos para la expresión artística, sin embargo:
 - Hay mucha saturación de elementos creando un ambiente desorganizado
 - Hay pocas alternativas de materiales para la expresión artística
 - Se encuentran bajo la custodia de la persona docente, ella es quien decide cuándo, quién y cómo utilizarlos

- Se observa un ambiente para la expresión artística con diferentes posibilidades, organizada y al alcance de las niñas y niños para el desarrollo de habilidades de acuerdo con sus posibilidades, como:
 - Colorear, dibujar, crear pinturas, diseñar, recortar, moldear, engomado, calcar, ensartar, etc.

INDICADOR

9. Posibilidades del desarrollo de la lectoescritura emergente

NIVEL BAJO:

- En el ambiente no se observan elementos que inviten a la niña y al niño a acercarse al mundo letrado.
 - por el contrario la lectoescritura se aborda como un contenido obligatorio desde muy temprana edad, con métodos tradicionales, sin que sea un interés de las niñas y niños.

NIVEL MEDIO:

- Se observan algunos elementos para el desarrollo de la lectoescritura emergente.
 - Se puede identificar un ambiente de literatura con libros de cuentos, títeres, entre otros.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Es posible identificar como la lectoescritura emergente es parte de la cotidianidad de la niña y el niño, desde sus nombres en los casilleros, espacio para la literatura, narración de cuentos, poemas, rimas, libros de datos, etc. en la cotidianidad, materiales de lenguaje como tarjetas con imágenes y escritura, pizarras para el uso de las niñas y niños, letras y números de lija, materiales con el abecedario para que puedan crear palabras, entre otros, que las niñas y niños utilizan de acuerdo con sus intereses y posibilidades.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

10. Posibilidades del desarrollo del pensamiento lógico matemático

- El ambiente carece de materiales o recursos que permitan el desarrollo del pensamiento matemático.

- Es posible observar en el ambiente pocos materiales que despiertan la habilidad lógico matemático como rompecabezas, bloques, juegos con números, entre otros.

- Se observa un ambiente con variedad de materiales para el desarrollo de habilidades lógico matemático de acuerdo con las etapas de desarrollo como: elementos para el reconocimiento y relación biunívoca entre el número y el numeral, conteo, seriación, clasificación, medidas, tangram, dominó, rompecabezas, juegos de construcción, cuentas, elementos para hacer sumas, restas, etc.

INDICADOR

11. Variedad de ejercicios para el desarrollo de habilidades de la vida cotidiana

NIVEL BAJO:

- Dentro de la organización del aula no se observan materiales relacionados con la vida cotidiana.

NIVEL MEDIO:

- Se observan algunos materiales relacionados con la vida cotidiana, pero algunos de ellos estereotipados más de tipo juguetes (cocinita, etc.), que ejercicios que permitan adquirir habilidades para la vida.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Se identifica un ambiente con variedad de materiales para el desarrollo de habilidades de la vida cotidiana como: ejercicios de trasvasar agua, cernir, cucharrear, utilizar pinzas, cubiertos, servir una mesa, preparación de alimentos, cuidado personal, cuidado del ambiente interior y exterior.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

12. Integración de materiales para el acercamiento al mundo natural y social

- Dentro de la organización del aula no se aprecian en el ambiente espacios o materiales que acerquen a las niñas y niños al mundo social o natural.

- Se puede observar un ambiente con algunos materiales que acercan a las niñas y niños al mundo social y natural

- Es posible identificar un ambiente con elementos, materiales y recursos que acercan a las niñas y niños de acuerdo con las características del desarrollo al mundo social, como: relacionados con profesiones u oficios, equidad de género, familia, comunidad, identidad nacional y planetaria, etc.

Y al mundo natural como: botánica, zoología, geografía, biología, etc.

Propuesta de mejora:

Apoyos que se requieren:

MÓDULO 4:

La evaluación como parte del proceso de aprendizaje



Concebida desde una epistemología de la complejidad de la que deviene una racionalidad hermenéutica y reflexiva, la evaluación será el proceso por medio del cual se valorará colaborativa y dialogadamente el estado actual de la construcción de conocimientos de suerte tal que puedan diseñarse estrategias para la cooperación, la interacción con otros y la solidaridad (Rodríguez, 2011, p.30)

Fuente de fotografías:
1 y 3 Registro Institucional, observación, evaluación de proceso Growing Minds Montessori.
2 Registro institucional, Sistematización de experiencias de aprendizaje, NidoLab, 2019.

CRITERIO:

Evaluación para los aprendizajes

Desde el enfoque Sociocconstructivista la evaluación es un elemento integral y sistémico, parte de la realidad y la complejidad del día a día, en la Guía Pedagógica del MEP se propone como parte integral del proceso, se considera intrínseco de la mediación pedagógica, pues ofrece información importante del proceso de construcción de aprendizajes de las niñas y niños. Por lo tanto, es concebida como una acción continua que permite registrar “cómo aprende cada niño o niña” y la intencionalidad del aprendizaje, información que permite tomar decisiones oportunas para mejorar el proceso educativo (2017, pp.84, 85).

¿Para mí evaluar es?



Reflexión personal

Evaluación para los aprendizajes

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Se enfoca en medir aprendizajes alcanzados al final de cada planeamiento o ciclo.

NIVEL MEDIO:

- Se evalúa el logro de aprendizajes tomando en cuenta el ritmo individual, pero hace falta dar mayor visión de proceso; o viceversa, se evalúa desde una visión de proceso, pero se evalúa a nivel grupal.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- La evaluación es continua y ofrece información durante el proceso, para orientar las acciones y estrategias que van a permitir a las niñas y niños el logro de nuevos aprendizajes de acuerdo con el ritmo individual de cada una y uno.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

¿Qué es lo más importante al evaluar para los aprendizajes?

2. Evaluación para el desarrollo

- En las evaluaciones no se consideran aspectos relacionados con el desarrollo como: los hitos, alimentación, peso, talla, agudeza visual y auditiva; o por el contrario se basa únicamente en el desarrollo, sin contemplar el logro de los aprendizajes.

- En las evaluaciones se consideran algunos aspectos del desarrollo como:
 - Alimentación
 - Hitos
 - Agudeza visual y auditiva
 - Otros

- En las evaluaciones se consideran aspectos relacionados con el desarrollo integral y la salud como: alimentación, talla, peso, agudeza visual y auditiva, ante la duda se hace consulta de los hitos, etc.

3. Observación de la cotidianidad

- La observación de las interacciones y los procesos de aprendizaje no se considera una acción por realizar de forma cotidiana.

- La observación es parte de las acciones que realiza la persona docente para evaluar.

- La observación es parte fundamental de la evaluación, a partir de esta se obtienen insumos de las interacciones y los procesos de aprendizaje en la cotidianidad.

¿Por qué es importante observar las interacciones que se dan en la cotidianidad?

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Los registros o sistematización de experiencias no se consideran necesarios.

NIVEL MEDIO:

- Se realizan registros de las experiencias para adjuntarlas al finalizar cada planeamiento.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Se llevan a cabo registros de las experiencias observadas, ya sea de forma diaria, semanal o cuando sucede una situación especial, también se sistematiza la información por medio de fotografías, videos o audios.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

¿Cuáles recursos utiliza regularmente para registrar la información?

5. Evaluación formativa

- La evaluación cumple un papel informativo

- La evaluación es formativa, pero se comparte y analiza al final de cada ciclo lectivo o al entregar los informes a las familias.

- La evaluación es formativa, pretende potenciar fortalezas y ofrecer apoyos a lo largo del proceso de aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños, tanto a nivel institucional como familiar, a partir de un trabajo conjunto.

6. Evaluación para la toma de decisiones

- La evaluación sirve para verificar si se alcanzaron los objetivos propuestos o no.

- La evaluación permite orientar los procesos que se abordarán a futuro en la planificación.

- La evaluación ofrece insumos para la toma de decisiones orientando los procesos, estrategias y acciones que deben considerarse día a día.

¿En qué momentos podemos tomar decisiones a partir de la evaluación?

Propuesta de mejora:



Apoyos que se requieren:

CRITERIO:

Registro e informes de evaluación para los aprendizajes

A partir del enfoque Socioconstructivista, la elección de los instrumentos o formas de sistematizar los procesos y aprendizajes de las niñas y niños también deben ser coherentes con el enfoque socioconstructivista desde el cual se proponen herramientas cualitativas como: el registro anecdótico, registros descriptivos que permitan establecer relaciones entre el ambiente y la niña o niño, evitando una interpretación aislada de la conducta o logro, o el historial, que evidencie una explicación de las dinámicas internas mediante la observación del desarrollo “como un todo único, coherente y dinámico” (Rodríguez, 2011, pp.24-25).

Describe con sus palabras ¿Qué es para usted un informe de evaluación para los aprendizajes?

Reflexión personal —

Registro e informes de evaluación para los aprendizajes

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Debe mejorar la redacción, las ideas pueden ser confusas, párrafos muy extensos que pierden al lector, el lenguaje puede ser muy técnico o coloquial, se notan expresiones que etiquetan a las niñas y niños como: "Juan es un niño muy bueno" entre otras.

NIVEL MEDIO:

- La redacción es clara, con vocabulario adecuado, pero en ocasiones se percibe la subjetividad de la persona docente.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- La redacción de los informes de evaluación es clara, objetiva, se basan en descripciones de lo observado, contempla la población a quien va dirigida, evita vocabulario muy técnico o coloquial que pueda distorsionar su comprensión.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

1. Redacción

2. Utilidad

- Se colocan en los expedientes individuales de cada niña y niño como un requisito.

- Se emplean para guardarlos en los expedientes individuales de las niñas y niños y entregarlos a las familias para comentar los avances y oportunidades de mejora al finalizar el ciclo.

- Se emplean como un insumo durante el proceso educativo, forman parte de los expedientes individuales de las niñas y niños, se comparten con las familias para guiar procesos de crianza respetuosa y ofrecen información cuando debe hacerse una referencia en casos que lo ameriten.

¿Cuáles usos le da a los registros e informes de evaluación?

3. Instrumentos de evaluación

- Se emplean instrumentos de verificación como: listas de cotejo para identificar si se lograron o no los objetivos propuestos.

- Se utilizan instrumentos variados como: crónicas y registros anecdóticos, listas de cotejo.

- Se utilizan instrumentos que permiten ubicar a la niña y al niño en un contexto como: rubricas descriptivas, crónicas, registros anecdóticos, anotaciones de aspectos significativos, entre otras.

¿Qué instrumentos prefiere al evaluar los aprendizajes? Y ¿Por qué?

Propuesta de mejora:

Apoyos que se requieren:

Organización del ambiente de aprendizaje



Organización del ambiente de aprendizaje

MÓDULO 5:

El ambiente físico de aprendizaje



Procede tener en cuenta que el desarrollo y el aprendizaje siempre ocurrirán en situaciones concretas que constituyen no un mero escenario para su ocurrencia, sino un contexto-ambiente que es inseparable del sujeto que lo vivencia en su particular situación social de desarrollo (Rodríguez, 2011, pp.6-7).

Fuente de fotografías:
1 Registro personal, Ambientes Nido, Comunidad y Casa de Niños, Growing Minds Montessori, 2019.
2 y 3 Registro Institucional, Ambientes de aprendizaje, NidoLab Reggio Emilia, 2020.

CRITERIO:

Ambiente Físico para potenciar el aprendizaje

Desde el enfoque Socioc constructivista este criterio corresponde a la infraestructura en la cual se forman las bases de una institución educativa, los elementos que la integran deben ser intencionados para que cuente con características que brinden las condiciones adecuadas para la permanencia y el desarrollo de niñas y niños, el aporte de la infraestructura debe visualizarse en términos de salud, seguridad y su impacto en la particularidad de los procesos de desarrollo (REDCUDI, 2019, p.16).

En este sentido Chavarría y Orozco mencionan que “Los elementos del ambiente físico inciden, por supuesto, sobre el comportamiento y el aprendizaje, facilitando algunas actividades y obstruyendo otras” es además un medio por el cual las personas adultas comunican la intencionalidad y los valores del ambiente y las situaciones (2006, p.14).

¿Cómo puedo describir el ambiente físico de aprendizaje idóneo para el desarrollo de aprendizajes en niñas y niños menores de cuatro años?

Reflexión personal —

Ambiente Físico para potenciar el aprendizaje

INDICADOR

NIVEL BAJO:

El salón presenta una iluminación natural deficiente, las ventanas son escasas o muy pequeñas, se siente oscura y requiere iluminación artificial durante toda la jornada.

NIVEL MEDIO:

El salón presenta una buena iluminación la mayor parte de la jornada, en algunas ocasiones es necesaria la iluminación artificial.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

El salón presenta una adecuada iluminación natural, los ventanales son suficientes y solamente se requiere la iluminación artificial cuando las condiciones del tiempo atmosférico así lo determinan.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

SOBRE EL AULA O SALÓN

1. Iluminación

2. Ventilación

La ventilación del aula es deficiente, se percibe cerrada y el aire no corre a través de ella.

Aunque el aula posee ventanas y puertas hace falta mayor ventilación, existen espacio en la estructura que podrían modificarse para dar mayor iluminación al espacio de aula.

La ventilación del aula es adecuada, se logra percibir como el aire fluye a través del salón y da la sensación de frescura.
Se cuenta con elementos como ventiladores, conductos o sistemas de aire u otros, en caso de ser necesario.

3. Amplitud del aula

El espacio de aula es pequeño para la cantidad de estudiantes que hay y se siente estrecho e influyendo en la movilidad de las niñas y niños.

El espacio de aula es adecuado, pero podría mejorar con una mejor organización para ofrecer mayores posibilidades de movilidad a las niñas y niños

El espacio de aula es amplio, lo cual permite mayor posibilidad de movimiento y organización a nivel grupal.

4. Tamaño del mobiliario

La mayor parte del mobiliarios no es acorde con las características de las niñas y niños, lo cual les limita en la elección de los materiales y requiere una mayor dependencia hacia la persona docente.
(Ej. Sillas y mesas muy altas o bajas, estantes, servicio sanitario y lavamanos altos)

Algunos elementos del mobiliario son acordes al tamaño de las niñas y niños, otros no lo son, por lo que requieren el apoyo de la persona docente para realizar algunas acciones.

Presenta un tamaño acorde con las características de las niñas y niños, lo cual les ofrece mayor posibilidad de elección y autogestión.
(Ej. Sillas y mesas estantes, servicio sanitario y lavamanos de buen tamaño).

¿Qué posibilidades ofrece a la niñez un mobiliario acorde con su etapa de desarrollo?

INDICADOR

NIVEL BAJO:

NIVEL MEDIO:

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

5. Estado del mobiliario

La mayoría de mobiliario del aula se encuentra en mal estado, inestable o deteriorado

Parte del mobiliario del aula se encuentran en buen estado, otros necesitan ser reparados o reemplazados

La mayoría del mobiliario del aula se encuentra en buen estado, es estable y seguro.

6. Disposición del espacio

La disposición del mobiliario y los materiales obstaculiza la fluidez del espacio, se siente recargado o vacío, no se observan áreas de aprendizaje delimitadas.

La disposición del espacio se siente organizada, sin embargo, existen elementos que podrían mejorar para ofrecer una mayor delimitación de áreas de aprendizaje, fluidez o posibilidades de elección.

La disposición del espacio permite fluidez, movimiento e insta a la exploración, se observan áreas de aprendizaje bien delimitadas que facilitan que las niñas y niños elijan de acuerdo con su interés.

¿Cuáles aspectos toma en cuenta al organizar la disposición del mobiliario, los ambientes y materiales?

7. Servicios sanitarios y cambiadores

El aula no cuenta con servicio sanitario para las niñas y niños.

El aula cuenta con servicio sanitario, pero es de un tamaño alto que dificulta la autogestión de las niñas y niños.

El aula cuenta con servicio sanitario de un tamaño acorde con las características de las niñas y niños.

No cuenta con cambiadores o se encuentran en mal estado.

Cuenta con cambiador, pero necesita algún arreglo.

Cuenta con cambiador en buen estado.

8. Espacio para las pertenencias de las niñas y niños

El espacio para que las niñas y niños guarden sus pertenencias no es adecuado, se encuentra en mal estado, o es insuficiente.

Existe un espacio para que las niñas y niños guarden sus pertenencias, pero no se encuentra rotulado con los nombres ni fotografías de las niñas y niños.

Se observa un espacio adecuado para los objetos personales de las niñas y niños, el cual se encuentra rotulado con los nombres y/o sus fotografías dando sentido de identidad y pertenencia, como un espacio propio en el ambiente.

9. Espacio para el descanso

En el ambiente no es posible observar espacios para que las niñas y niños descansen o se relajen durante la jornada. Si se da una siesta es general en un momento específico para todas y todos.

El espacio cuenta con un espacio acogedor, de paz y relajación, pero necesita ser mejorado o trasladado a otro lugar que permita mayor comodidad para el descanso.

Dentro del aula se observan lugares acogedores, como el rincón de paz, alfombras en donde las niñas y niños pueden relajarse y descansar en el momento que lo requieran.

¿Cómo se desarrollan los periodos de descanso en su grupo?

10. Espacio para almacenamiento de materiales

El aula no cuenta con espacios, o no son suficientes para guardar materiales, en algunos casos se observan acumulados sobre los estantes, u otra ubicación que puede generar desorganización.

El aula cuenta con espacio para almacenamiento, pero no es suficiente o no es adecuado para guardar los materiales.

El aula cuenta con muebles en los que se pueden guardar los recursos y materiales que se van necesitando para reponer los que se encuentran a disposición de las niñas y niños o la docente (pinturas, goma, hojas, materiales de aseo personal, etc.).

A nivel institucional no se cuenta con una bodega o lugar de almacenamiento adecuado para los recursos y materiales.

En la Institución se cuenta con una bodega para guardar materiales y recursos, pero podría mejorar en organización y estado.

La institución cuenta con uno o varios espacios de bodega, adecuados para el almacenamiento de materiales y recursos, los cuales se encuentran organizados y protegidos.

11. Sostenibilidad

La infraestructura demanda una mayor utilización del recurso hídrico y eléctrico, no cuenta con paneles solares, luces LED, sistema de riego con aguas residuales, contenedores para la separación de residuos, ni rotulación para instar a un uso adecuado de los recursos. Se observan fugas o grifos en mal estado.

La infraestructura permite que el uso de la electricidad sea moderado, se trabaja en un uso racional del recurso hídrico, manejo de desechos sólidos, contenedores para la separación de desechos y rotulación para motivar el uso adecuado de los recursos.

La infraestructura integra elementos para un uso más sostenible del recurso, hídrico y eléctrico, como: paneles solares, sistema de riego con agua residual, tanque de agua, diseño sustentable del edificio, rotulación para un adecuado uso de los recursos, contenedores para la separación de residuos sólidos, etc.

De acuerdo con las posibilidades de la institución ¿Cuáles elementos agregaría para mejorar la sostenibilidad ambiental?

12. Estética

El ambiente no cuenta con elementos que insten a la apreciación del arte y el mundo natural, se siente recargado o vacío.

El ambiente cuenta con algunos elementos agradables a la vista, sin embargo, puede mejorar incorporando elementos con mayor contenido artístico y natural.

El ambiente cuenta con elementos agradables a la vista que inspiran la apreciación por lo artístico y natural.

13. Limpieza

En el aula y el servicio sanitario se observa suciedad, los estantes y materiales están empolvados, manchados o sucios, se logran percibir malos olores.

El aula se observa limpia, sin embargo, en los estantes o rincones hay polvo y suciedad, o viceversa.

En el aula se observa que los pisos, servicio sanitario, estantes y materiales en general son aseados regularmente.

¿Quiénes se encargan de la limpieza y la organización del aula?

14. Orden

Se percibe una desorganización general del aula.

Los estantes, materiales, muebles están desordenados, revueltos y unos sobre otros.

El aula se percibe

ordenada de forma general, sin embargo, se pueden observar algunos materiales sobre otros, en estantes que no corresponden o muebles de almacenamiento desordenados.

El aula se siente

cuidadosamente dispuesta para que las niñas y niños puedan movilizarse, observar cada espacio y material y elegir de acuerdo con su interés y capacidad.

Los recursos se encuentran colocados de forma armoniosa dentro de los muebles de almacenamiento.

15. Decoración

Se siente recargado o vacío, se encuentra fuera del alcance de la vista de las niñas y niños e integra elementos caricaturescos.

Se observan algunos elementos que pueden problematizarse ej.:

- Al alcance de la vista de las niñas y niños
- Respeto el principio de realidad fomentando la apreciación del mundo natural y cultural
- No se ve sobrecargada o vacía

Transmite calidez, fluidez, se encuentra al alcance de la vista de las niñas y niños, fomenta la apreciación del mundo cultural y natural, basado en el principio de realidad.

¿Qué mensaje transmite la decoración de su aula?

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- El aula cuenta con espacios u objetos que pueden significar un riesgo para las niñas y niños de acuerdo con su edad y características.

NIVEL MEDIO:

- Se pueden identificar algunos elementos que pueden significar un riesgo para las niñas y niños.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Todos los materiales, recursos y mobiliario, así como su disposición están cuidadosamente seleccionados para que las niñas y niños se encuentren seguros

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

16. Seguridad

17. Pintura de las paredes

- La pintura se encuentra en mal estado, los colores seleccionados son fuertes, oscuros o inadecuados para propiciar un ambiente agradable, fresco, estético y de concentración.

- La pintura del edificio es de colores adecuados, pero requiere de un lavado para mejorar la apariencia. Los colores seleccionados no son los más adecuados, pero se encuentra en buen estado.

- La pintura de las paredes se encuentra en buen estado, los colores transmiten una sensación agradable, insta a la concentración y la tranquilidad.

18. Seguridad

- La institución no cuenta con:
 - Extintores
 - No está cercada
 - No tiene un portón eléctrico con interruptor fuera del alcance de las niñas y niños
 - Las bisagras de las puertas se encuentran en el interior
 - Ventanas con celosías
 - Los espacios, elementos y juegos representan un riesgo evidente para las niñas y niños

- La institución cuenta con algunos elementos de seguridad como:
 - Extintores
 - Está cercada
 - Tiene un portón eléctrico con interruptor fuera del alcance de las niñas y niños
 - Las bisagras de las puertas se encuentran en el exterior
 - Los espacios, elementos y juegos al aire libre son seguros para las niñas y niños

- La institución cuenta la totalidad de elementos de seguridad como:
 - Extintores
 - Está cercada
 - Portón eléctrico con interruptor fuera del alcance de las niñas y niños
 - Las bisagras de las puertas están por el lado de afuera
 - Ventanales seguros. Los espacios, elementos y juegos al aire libre son seguros para las niñas y niños.

Sobre espacios al aire libre
¿Qué elementos considera necesarios para mejorar la seguridad en la institución?

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- No cuenta con demarcación de:
- Puntos de encuentro
- Rutas de evacuación
- Extintores
- Croquis institucional
- Rotulación de aulas
- Oficinas
- Espacios comunes

NIVEL MEDIO:

- Cuenta con algunas de las siguientes demarcaciones:
- Puntos de encuentro
- Rutas de evacuación
- Extintores
- Croquis institucional
- Rotulación de aulas,
- oficinas y espacios comunes

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Cuenta con la demarcación en buen estado de:
- Puntos de encuentro
- Rutas de evacuación
- Extintores
- Croquis institucional
- Rotulación de aulas,
- oficinas y espacios comunes.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

19. Demarcación de seguridad

20. Inclusión y acceso

- La infraestructura dificulta el acceso de personas con capacidades especiales, no cuenta con:
- Rampas
- Barandas
- Servicio sanitario adecuado

- La infraestructura presenta algunas disposiciones para facilitar el acceso de personas con capacidades especiales como:
- Rampas
- Barandas
- Servicio sanitario adecuado

- La infraestructura presenta todas las disposiciones para facilitar el acceso de personas con capacidades especiales como:
- Rampas
- Barandas
- Servicio sanitario adecuado.

21. Espacios techados

- Los espacios techados para que las niñas y niños se refugien del sol o la lluvia cuando interactúan al aire libre, son nulos.

- Se observan algunos espacios techados, pero no son suficientes para que las niñas y niños se refugien del sol o la lluvia cuando interactúan al aire libre.

- Se observa un balance entre espacios abiertos y techados para que las niñas y niños se refugien del sol o la lluvia cuando interactúan al aire libre.

22. Zonas verdes

- No cuenta con zonas verdes que permitan la exploración, experimentación y el acercamiento al mundo natural, los espacios al aire libre carecen de plantas o se encuentran sementados.

- Cuenta con pequeñas zonas verdes que permiten un acercamiento al mundo natural por medio de la exploración y la exploración, sin embargo, no son suficientemente amplias o variadas.

- Cuenta con amplias zonas verdes, variedad de plantas, árboles y arbustos que permiten la exploración, experimentación el acercamiento al mundo natural.

¿Qué importancia tiene para el desarrollo de las niñas y niños el contar con espacios verdes?

INDICADOR

23. Áreas para cultivo y cuidado de plantas o animales

NIVEL BAJO:

- En el espacio no se ofrece a las niñas y niños las posibilidades de contar con áreas para el cultivo o el cuidado de animales.

NIVEL MEDIO:

- Se integra el cultivo y el cuidado de animales de forma esporádica en la planificación y en ese momento se preparan algunos espacios.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- En las instalaciones se encuentra un área específica en la que las niñas y niños tienen la oportunidad de cultivar y cosechar algunos alimentos.
Las niñas y niños cuentan con la posibilidad de colaborar en el cuidado de uno o varios animales aptos para el espacio y la población infantil.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

24. Limpieza y orden

- En general el espacio se observa sucio, con materiales o desechos acumulados y elementos en mal estado

- En general el espacio exterior se observa limpio y ordenado, sin embargo, se pueden encontrar algunos puntos en los que se acumulan materiales o desechos.

- En general el espacio exterior se observa limpio y ordenado.

25. Posibilidades de movimiento

- El espacio exterior no ofrece oportunidades de movimiento y desarrollo de habilidades motrices

- El espacio exterior ofrece algunas posibilidades de movimiento y desarrollo de habilidades motrices, sin embargo, se puede mejorar.

- El espacio exterior ofrece variedad de oportunidades de movimiento y desarrollo de habilidades motrices como trepar, balancear, practicar el equilibrio, saltar, correr, montar, deslizarse, etc.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

NIVEL MEDIO:

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

ÁREAS COMUNES CERRADAS

26. Comedor

La institución no cuenta con un área de comedor

Cuenta con área de comedor, pero hay aspectos que deben analizarse para mejorarse, como:

- Organización, cantidad o tamaño del mobiliario
- Espacio de acuerdo con la cantidad de niñas y niños
- Delimitación del espacio para la preparación de los alimentos

Cuenta con un área adecuada, agradable y con una buena organización para la alimentación y seguridad de las niñas y niños.

27. Biblioteca

No se cuenta con un área de biblioteca.
En las aulas se pueden encontrar algunos libros, pero pueden estar deteriorados, o tener un contenido trivial que no aporta en la construcción de aprendizajes significativos

No se cuenta con área de biblioteca, pero en cada aula se puede encontrar un espacio con libros para motivarles a la lectura sobre el mundo, la cultura, la naturaleza, poesías, emociones, cuentos, etc.

La institución cuenta con un espacio adecuado de biblioteca ya sea aparte o integrado en las aulas, una selección de libros adecuada en contenido y diseño para las características de la población infantil y el desarrollo de aprendizajes significativos.

¿Bajo qué criterios se eligen los libros que se incluyen en la biblioteca institucional y grupal?

28. Servicios sanitarios para personas adultas

Los servicios sanitarios para personas adultas son insuficientes para la cantidad de personal o se encuentran en mal estado.

Los servicios sanitarios para personas adultas son insuficientes para la cantidad de personal, pero encuentran en buen estado.

Los servicios sanitarios para personas adultas son suficientes para la cantidad de personal y se encuentran en buen estado.

29. Espacio de recibimiento y salida de las niñas, niños y personas adultas.

La institución no cuenta con un espacio para recibimiento, las familias y/o visitantes deben esperar fuera de la institución y el espacio no está techado.

La institución cuenta con un espacio para recibimiento techado, pero requiere algunas mejoras.

La institución cuenta con un espacio adecuado de recibimiento que transmite una sensación de bienvenida, en el que las familias u otros visitantes pueden esperar cómodamente.

INDICADOR

30. Área de reuniones

NIVEL BAJO:

- La institución no cuenta con un espacio adecuado para reuniones.

NIVEL MEDIO:

- La institución cuenta con un espacio para reuniones, pero requiere algunas mejoras.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- La institución cuenta con un espacio adecuado para reuniones, con una mesa amplia, sillas cómodas y un ambiente agradable y estético.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

Propuesta de mejora:

Apoyos que se requieren:

MÓDULO 6:

Ambiente existencial de aprendizaje



Fuente de fotografías:
1 y 2 Registro personal. Gozo y aprendizaje. CIUSO, 2017.
3 Registro Institucional. experimentación con luz y color. NidoLab Reggio Emilia, 2020

“Si vamos a enseñar la verdadera paz en este mundo,
y si vamos a llevar a cabo una verdadera guerra contra
la guerra, vamos a tener que empezar con los niños”
Mahatma Gandhi

CRITERIO:

Ambiente existencial de aprendizaje

A partir del enfoque Socioconstructivista es posible visualizar el término definido por Freire como un “habitat” que trasciende el espacio físico para ser además un espacio histórico a partir del contacto del ser humano (1970, p.115). Esta interacción por medio de la cual la niña y el niño construyen sus aprendizajes se puede dar tanto con el ambiente, los espacios y materiales, como con el resto de la comunidad de aprendizaje. Chavarría y Orozco indican como el ambiente existencial dinámico se basa en la niña y el niño, “propuesto con base en nuestra interpretación de su actividad” considerando valores sociales y culturales (2006, p.12).

¿Cómo puedo describir el ambiente existencial de aprendizaje idóneo para el desarrollo de aprendizajes en niñas y niños menores de cuatro años?

Reflexión personal —

Ambiente existencial de aprendizaje

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Se percibe un ambiente poco afectivo, autoritario o artificial (lenguaje cosificante ej. Llamar a las y los niños “amorcitos”, “tesoritos”, etc.).

NIVEL MEDIO:

- Se percibe un ambiente acogedor, sin embargo, en algunos momentos se puede tornar autoritario o artificial.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Se percibe un ambiente acogedor y cálido que permite a las niñas y niños desarrollar vínculos, seguridad y confianza básica.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

1. Ambiente acogedor y cálido

- El ambiente del aula permite limitadas posibilidades de aprendizaje, los espacios no se encuentran delimitados y los materiales no representan reto cognitivo.

2. Ambientes posibilidades de aprendizaje

- El ambiente del aula permite algunas de las siguientes posibilidades:
 - Áreas delimitadas con variedad de posibilidades de aprendizaje
 - Materiales que significan reto cognitivo de acuerdo con las características y particularidades de las niñas y niños

- El ambiente del aula permite variedad de oportunidades de aprendizaje mediante áreas delimitadas y con variedad de materiales de acuerdo con las características y particularidades del grupo.

¿Cuáles ambientes, áreas o espacios se pueden encontrar en el aula?

3. Resolución de conflictos

- Se observan algunas de las siguientes interacciones en manejo para la resolución de conflictos:
 - La persona adulta interviene con regaños o indicaciones
 - La persona adulta no interviene, ignora los conflictos
 - Las niñas y niños no logran expresar sus emociones, se observa una relación de víctima, victimario

- Se evidencia el trabajo que se ha realizado con las niñas y niños para la resolución de conflictos, ante las situaciones logran expresar sus emociones de acuerdo con su etapa de desarrollo, reflexionan y buscan soluciones, la persona adulta observa, acompaña y si es necesario ofrece su mediación

Describe una situación de la cotidianidad y cómo se da la resolución de conflictos en ella.

INDICADOR

4. Comunicación entre la persona docente, las niñas y los niños.

Se nota como al dirigirse entre ellos se utilizan palabras impersonales, que no favorecen su identidad personal, así como un tono de voz intimidante o autoritario, tanto entre la docente, las niñas y niños.

NIVEL BAJO:

En algunas ocasiones cada persona es llamada por su nombre, el tono de voz varía, algunas veces se siente cordial y amable y otras veces autoritario o intimidante, tanto entre la docente, las niñas y niños.

NIVEL MEDIO:

Se observa un trato respetuoso en el que tanto la persona docente como las niñas y niños son llamados por su nombre y con un tono cordial y amable al dirigirse entre ellas y ellos.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

5. Normas de convivencia

Las normas para una sana convivencia no son claras o son establecidas por la persona docente de forma autoritaria.

Se establecen algunas normas de convivencia, pero no son claras o constantes en la cotidianidad.

Las normas para una sana convivencia se construyen a nivel grupal con la participación plena de las niñas y niños, mediante la reflexión de sus acciones y consecuencias.

6. Construcción de valores

La práctica de valores no se observan en la convivencia, estos son tratados como contenidos, ideales o temas que se desarrollan, pero sin instaurarlos en la vivencia.

En algunos casos se evidencia la práctica de valores, sin embargo, puede basarse más en la reflexión y la vivencia plena.

Los valores se construyen mediante la vivencia y la reflexión como parte de la cotidianidad.

7. Libertad de movimiento y exploración

La libertad de movimiento se limita la interacción en los espacios y la exploración, en algunos casos se les fuerza a permanecer en un espacio determinado o se les indica a cuál deben asistir.

Se percibe libertad de movimiento y exploración, sin embargo, en algunas ocasiones las niñas y niños deben permanecer en un espacio o actividad, aunque ya no lo desean.

Se percibe libertad de movimiento en el ambiente en el cual las niñas y niños pueden elegir y explorar diferentes espacios para la construcción de sus aprendizajes de acuerdo con las características y particularidades individuales y grupales.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- La construcción de una conciencia ambiental no se evidencia, se puede observar el uso irracional de recursos, así como de materiales altamente contaminantes, de un solo uso y de fibras sintéticas, exceso de plásticos.

NIVEL MEDIO:

- Se trabaja en la construcción de la conciencia ambiental, sin embargo, en algunos casos se pueden observar incongruencias, como: un uso desmedido de los recursos y materiales, exceso de materiales contaminantes y plásticos.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Se evidencia en el ambiente la conciencia ambiental mediante el uso de materiales de fibras naturales, de desecho, reutilizables, la utilización racional de los recursos, participación de las niñas y niños en huertas, evitar el uso de plástico y el desperdicio de recursos.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

¿Qué acciones se promueven a nivel grupal para crear conciencia ambiental?

9. Ambiente de gozo

- El gozo no es percibido en la participación de las diferentes experiencias, se dificulta mantener la concentración en las actividades, puede percibirse aburrimiento o interacciones negativas con sus iguales.

- Se percibe un ambiente de gozo al participar de algunas de las experiencias de la jornada. Es importante analizar esos momentos en los que no se logra mantener el flujo de concentración.

- Se percibe un ambiente de gozo al participar de las diferentes experiencias durante la jornada, lo cual se evidencia en el flujo de concentración y plenitud.

¿Qué es gozo?

Propuesta de mejora:

Apoyos que se requieren:

Comunidad de aprendizaje



MÓDULO 7:

La comunidad de aprendizaje en el proceso educativo



Fuente de fotografías:
1 y 2 Registro personal. Gozo y aprendizaje. CIUSO, 2017.
3 Registro Institucional, experimentación con luz y color, NidoLab Reggio Emilia, 2020

CRITERIO:

Participación de la comunidad de aprendizaje

Desde el enfoque Sociocconstructivista la noción de “Comunidad de aprendizaje” puede comprenderse como unión de las personas involucradas en el proceso educativo a nivel institucional, familiar y grupal, desde la gestión que se da en el área administrativa, hasta el personal de apoyo, aseo y alimentación, el aporte que ofrece cada una de las personas desde su cultura y su historia incide en la construcción de experiencias y en la visión de comunidad que se va desarrollando en las niñas y niños.

¿Una comunidad de aprendizaje es?

Reflexión personal

Participación de la comunidad de aprendizaje

INDICADOR

NIVEL BAJO:

NIVEL MEDIO:

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

1. Cultura institucional

La cultura institucional no es perceptible, cada persona trabaja por alcanzar sus propósitos individuales, sin ser parte de la dinámica de grupo.

Se percibe un ambiente de colaboración y trabajo en equipo, que puede favorecer la construcción de una cultura institucional que les identifique como comunidad de aprendizaje.

Se puede percibir que se ha construido una cultura institucional que identifica a la comunidad educativa desde una visión de sistema, en el que cada persona aporta desde sus funciones para el bien común.

¿Cómo se promueve la suma de talentos de las diferentes personas que integran la comunidad de aprendizaje?

2. Familia

Las familias no se ven involucradas en los procesos, su participación está limitada al traslado de las niñas y niños y recibir evaluaciones al final de cada ciclo.

La familia tiene una mediana participación, se involucran en actividades institucionales, para recaudación, celebraciones del calendario, reuniones grupales y entrega de evaluaciones.

La familia es parte de la comunidad educativa, participan en actividades pedagógicas como: talleres, giras, etc., aportan desde sus conocimientos y habilidades, se mantienen en constante comunicación con la persona docente para mantenerse informadas de los procesos de sus hijas e hijos, entre otros.

3. Comunidad

El vínculo entre la comunidad y la institución no se ha logrado establecer.

Se concibe la comunidad como el contexto en el cual se encuentra la institución, en algunas ocasiones se visitan algunos lugares de esta con fines pedagógicos y recreativos.

Se concibe la comunidad como el contexto en el cual se encuentra la institución, con el cual se establece una relación de reciprocidad mediante actividades como:
Participación de actividades culturales, visitas a espacios como parques, museos, comercios, reservas, etc.
Visitas de personas de la comunidad a la institución con fines pedagógicos y académicos.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

NIVEL MEDIO:

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

PERSONAL ENCARGADO DE LA ALIMENTACIÓN

4. Nivel de información acerca del enfoque curricular que se emplea en la institución

La información sobre el enfoque curricular que emplea la institución no ha sido recibida.

Recibió información, pero no logró comprenderla

Recibió información y logró comprenderla y relacionarla con la dinámica de trabajo con las niñas y niños.

5. Nivel de integración con la comunidad educativa

Se le ha dificultado sentirse parte de la comunidad educativa.

Se siente parte importante de la institución, sus labores son valoradas por las demás personas.

Se siente parte importante de la comunidad de aprendizaje, participa de procesos de capacitación y de reflexión que le ayudan a comprender y aplicar mejor el enfoque curricular Socioconstruccionista.

6. Integración de roles

El personal de apoyo y administrativo no tiene interacción con las niñas y niños, se limitan a sus funciones, ejemplo: cocineros, conserjes, administrativos y asistentes.

En algunas ocasiones se pueden dar interacciones principalmente en el caso de quienes tienen contacto, por ejemplo: el personal de la cocina y la persona asistente.

Existe una buena interacción con las niñas y niños, la comunidad educativa no se limita a su labor administrativa o de apoyo, sino que también media y ofrece un trato afectuoso y respetuoso para con la niñez.

Comente cuál es su aporte a la comunidad de aprendizaje, desde las funciones que desempeña.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

NIVEL MEDIO:

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

7. Interacciones en y con la comunidad de aprendizaje.

- Sus interacciones deben mejorarse en aspectos como:
 - Un trato más respetuoso
 - Evitar la comunicación artificial (hablar chineado, llamativo o infantilizado)
 - Bajar el tono de voz
 - Mostrar empatía
 - Mostrar mayor respeto por las características individuales
 - Reconocimiento de la cultura y la socialización como parte de los procesos educativos

- Se pueden identificar algunas interacciones positivas, tanto con las personas adultas, como con las niñas y niños como:
 - Trato respetuoso
 - Comunicación natural
 - Tono de voz moderado
 - Contacto afectuoso o empático
 - Respeto por las características individuales
 - Reconocimiento de la cultura y la socialización en los procesos educativos

- Sus interacciones tanto con las personas adultas, como con las niñas y niños responden a un trato respetuoso, comunicación natural, tono de voz moderado, contacto afectuoso y empático, respeto por las características individuales y el reconocimiento de la cultura y la socialización en los procesos educativos.

Describe cómo es la relación con las niñas y niños.

8. Ha recibido información acerca del enfoque curricular que se emplea en la institución

- La información sobre el enfoque curricular que emplea la institución no ha sido recibida.

- Recibió información, pero no logró comprenderla

- Recibió información y logró comprenderla y relacionarla con la dinámica de trabajo con las niñas y niños.

PERSONAL ENCARGADO DEL ASEO

9. Nivel de integración con la comunidad educativa

- Se le ha dificultado sentirse parte de la comunidad educativa

- Se siente parte importante de la institución, sus labores son valoradas por las demás personas.

- Se siente parte importante de la comunidad de aprendizaje, participa de procesos de capacitación y de reflexión que le ayudan a comprender y aplicar mejor el enfoque curricular Socioconstruivista.

Comente cuál es su aporte a la comunidad de aprendizaje, desde las funciones que desempeña.

INDICADOR

10. Interacciones en y con la comunidad de aprendizaje.

- Sus interacciones no responden al enfoque, debe mejorar en aspectos como:
- Un trato más respetuoso
 - Evitar la comunicación artificial (hablar chineado, llamativo o infantilizado).
 - Bajar el tono de voz
 - Mostrar empatía
 - Mostrar mayor respeto por las características individuales
 - Reconocer que la cultura y la socialización son parte de los procesos educativos

NIVEL BAJO:

- Se pueden identificar algunas interacciones positivas, tanto con las personas adultas, como con las niñas y niños como:
- Trato respetuoso
 - Comunicación natural
 - Tono de voz moderado
 - Contacto afectuoso o empático
 - Respeto por las características individuales
 - Reconocimiento de la cultura y la socialización en los procesos educativos

NIVEL MEDIO:

- Sus interacciones tanto con las personas adultas, como con las niñas y niños responden a un trato respetuoso, comunicación natural, tono de voz moderado, contacto afectuoso y empático, respeto por las características individuales y el reconocimiento de la cultura y la socialización en los procesos educativos.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

Describe cómo es la relación con las niñas y niños.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

PERSONAL INTERDISCIPLINARIO

11. Ha recibido información acerca del enfoque curricular que se emplea en la institución

- La información sobre el enfoque curricular que emplea la institución no ha sido recibida.

- Recibió información, pero no logró comprenderla

- Recibió información y logró comprenderla y relacionarla con la dinámica de trabajo con las niñas y niños.

12. Nivel de integración con la comunidad educativa

- Se le ha dificultado sentirse parte de la comunidad educativa

- Se siente parte importante de la institución, sus labores son valoradas por las demás personas.

- Se siente parte importante de la comunidad de aprendizaje, participa de procesos de capacitación y de reflexión que le ayudan a comprender y aplicar mejor el enfoque curricular Socioconstruccionista.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Sus interacciones deben mejorarse en aspectos como:
 - Un trato más respetuoso
 - Evitar la comunicación artificial (hablar chineado, llamativo o infantilizado)
 - Bajar el tono de voz
 - Mostrar empatía
 - Mostrar mayor respeto por las características individuales
 - Reconocimiento de la cultura y la socialización como parte de los procesos educativos

13. Interacciones en y con la comunidad de aprendizaje.

NIVEL MEDIO:

- Se pueden identificar algunas interacciones positivas, tanto con las personas adultas, como con las niñas y niños como:
 - Trato respetuoso
 - Comunicación natural
 - Tono de voz moderado
 - Contacto afectuoso o empático
 - Respeto por las características individuales
 - Reconocimiento de la cultura y la socialización en los procesos educativos

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Sus interacciones tanto con las personas adultas, como con las niñas y niños responden a un trato respetuoso, comunicación natural, tono de voz moderado, contacto afectuoso y empático, respeto por las características individuales y el reconocimiento de la cultura y la socialización en los procesos educativos.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

Describa cómo es la relación con las niñas y niños.

14. Aporte desde la disciplina

- Las labores que desempeña son:
 - meramente administrativas, no tiene relación con las niñas y niños o se limita a cumplir con las funciones que le corresponden.

- Mantiene una buena comunicación con las y los docentes y la dirección, colabora desde su disciplina en las situaciones que lo ameritan.

- Se vincula muy de cerca en los procesos de aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños, mantiene comunicación constante con las y los docentes, la dirección, las familias y ofrece colaboración para abordar situaciones y procesos individuales e institucionales que lo requieren desde su disciplina y experiencia.

Describa el aporte que como profesional ofrece a las niñas y niños desde su disciplina.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

NIVEL MEDIO:

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

PERSONAL DE APOYO

15. Ha recibido información acerca del enfoque curricular que se emplea en la institución

La información sobre el enfoque curricular que emplea la institución no ha sido recibida.

Recibió información, pero no logró comprenderla o ligarla a la práctica educativa.

Recibió información y logró comprenderla y relacionarla con la dinámica de trabajo con las niñas y niños.

16. Nivel de integración con la comunidad educativa

Se le ha dificultado sentirse parte de la comunidad educativa

Se siente parte importante de la institución, sus labores son valoradas por las demás personas.

Se siente parte importante de la comunidad de aprendizaje, participa de procesos de capacitación y de reflexión que le ayudan a comprender y aplicar mejor el enfoque curricular Socioconstruccionista.

Comente cuál es su aporte profesional a la comunidad de aprendizaje, desde las funciones que desempeña.

17. Interacciones en y con la comunidad de aprendizaje.

Sus interacciones deben mejorarse en aspectos como:
 Un trato más respetuoso
 Evitar la comunicación artificial (hablar chineado, llamativo o infantilizado)
 Bajar el tono de voz
 Mostrar empatía
 Mostrar mayor respeto por las características individuales
 Reconocimiento de la cultura y la socialización como parte de los procesos educativos

Se pueden identificar algunas interacciones positivas, tanto con las personas adultas, como con las niñas y niños como:
 Trato respetuoso
 Comunicación natural
 Tono de voz moderado
 Contacto afectuoso o empático
 Respeto por las características individuales
 Reconocimiento de la cultura y la socialización en los procesos educativos

Sus interacciones tanto con las personas adultas, como con las niñas y niños responden a un trato respetuoso, comunicación natural, tono de voz moderado, contacto afectuoso y empático, respeto por las características individuales y el reconocimiento de la cultura y la socialización en los procesos educativos.

Describe cómo es la relación con las niñas y niños.

Propuesta de mejora:

Apoyos que se requieren:



Two horizontal lines for writing the 'Propuesta de mejora' and 'Apoyos que se requieren'.

CRITERIO:

Gestión Institucional

A partir del enfoque Socioconstructivista, son las acciones que se realizan desde el área administrativa para contribuir con los procesos educativos y organizacionales desde una visión teórico-práctica a partir de los ideales institucionales. Según Blejmar (2005, p.23) "La gestión es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera y sobre la base de propósitos ex ante y ex post"

¿Para mí gestionar es?



Reflexión personal

Gestión Institucional

INDICADOR

NIVEL BAJO:

Los espacios de capacitación no se consideran una responsabilidad de la institución.

NIVEL MEDIO:

Pocas veces se programan espacios de capacitación, los temas responden a las decisiones administrativas.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

Se programan espacios de capacitación con frecuencia, los temas responden a las necesidades grupales, profesionales e institucionales, detectadas en el análisis y las reflexiones generadas por la comunidad educativa.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

1. Capacitación

2. Contratación

Al contratar al personal no se realiza un análisis entre las personas oferentes para determinar por medio de varios filtros el perfil idóneo para el trabajo con niñas y niños.

Al contratar a una persona lo más importante es:

- Atestados académicos
- Habilidades blandas
- Experiencia
- Desenvolvimiento durante la entrevista

Al contratar al personal se realiza un análisis entre las personas oferentes determinando: atestados académicos, habilidades blandas, experiencia, entrevista personal, etc. para buscar el perfil idóneo para el trabajo con niñas y niños en congruencia con el enfoque Socioconstructivista.

3. Procesos de inducción

Los procesos de inducción no se consideran necesarios.

Se realizan periodos de inducción cortos, únicamente en el caso de contrataciones.

Se realiza un periodo de inducción de variada duración dependiendo el motivo de la inserción, ejemplo:

- Observadores de un día
- Practicantes de diferentes disciplinas.
- Investigadores (estudiantes o profesionales)
- Familias de nuevo ingreso.
- Pasantes, voluntariado u otro apoyo.
- Contrataciones en las diferentes áreas (docente, administrativa, multidisciplinaria, alimentación u aseo).

Es muy importante que desde el primer momento cada persona que ingresa a la institución comprenda la dinámica de trabajo y el sustento teórico metodológico en el cual se basa.

Comente cómo fue el proceso de inducción que usted experimentó cuando fue contratado en esta institución y qué podría mejorar.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Se da una comunicación vertical, directiva y escasa, se incurre en regaños, las decisiones son tomadas sin considerar la opinión de la comunidad educativa.

NIVEL MEDIO:

- La comunicación es respetuosa, pero la mayor parte del tiempo es vertical, se toman decisiones considerando solamente a un grupo de la comunidad educativa.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Se evidencia una comunicación horizontal, respetuosa, se fomenta el diálogo, la información y se toma en consideración las opiniones y aportes de las personas que integran la comunidad educativa.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

¿Cómo se generan los diálogos con la comunidad de aprendizaje?

4. Comunicación

5. Vinculación en los procesos pedagógicos

- Las funciones que se ejecutan desde la dirección se limitan a asuntos administrativos.

- Se intenta una vinculación de la persona encargada de la gestión en los procesos pedagógicos, existe conocimiento de la situaciones grupales y apoyo en los procesos, sin embargo, la saturación de tareas administrativas no le permiten involucrarse como deseaba.

- La persona encargada de la gestión se vincula en el área pedagógica, conoce, observa, interactúa, escucha, apoya, orienta y acompaña en los procesos educativos.

6. Gestión de los recursos materiales

- La gestión para la compra de materiales y recursos es deficiente, burocrática y no existen criterios para determinar su aporte y funcionalidad, las compras se basan en el atractivo y el entretenimiento.

- Puede contemplar algunos de los siguientes aspectos:
 - Burocracia
 - Eficiencia
 - Oportuna
 - Criterio profesional
 - Criterio pedagógico
 - Criterio de sostenibilidad

- Se realiza una gestión eficiente y oportuna en la compra de materiales y recursos, bajo criterios profesionales, pedagógicos y sostenibles para el ambiente.

¿Cuáles características considera al valorar la compra de recursos y materiales?

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- El ambiente físico evidencia una baja gestión de las mejoras, los trámites deben pasar por largos procesos burocráticos, no hay presupuesto suficiente y las averías y necesidades tardan largo tiempo en ser resueltos, las niñas y niños se encuentran expuestos a un ambiente desagradable y de riesgo.

NIVEL MEDIO:

- La gestión puede considerarse moderada, se hacen esfuerzos por resolver las situaciones que se presentan, realizar los trámites necesarios y buscar los presupuestos, para que la comunidad educativa pueda gozar de un ambiente seguro y agradable.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Constantemente se gestiona el mantenimiento de la planta física y áreas verdes, se buscan soluciones a las averías o necesidades que son reportadas por la comunidad educativa, permitiendo que las niñas y niños interactúen en un ambiente agradable y seguro.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

¿Cuáles retos o limitaciones deben enfrentar al gestionar las mejoras físicas?

8. Propiciar espacios de reflexión institucional

- No se incluyen espacios de reflexión, las reuniones se basan en comunicar aspectos administrativos.

- No se incluyen espacios de reflexión durante las reuniones, sin embargo, se abordan si son planteados por la comunidad educativa.

- Los espacios para la reflexión a nivel de comunidad educativa son planificados desde el calendario anual y si surgen en el proceso se abordan, estos forman parte de la cultura institucional con el fin de seguir construyendo, innovando y mejorando, para el bien común.

9. Bienestar, salud mental y cuidado del personal.

- Este aspecto no forma parte de las funciones, cada persona debe encargarse de buscar opciones.

- Se considera importante fomentar en el personal acciones para su bienestar y autocuidado, se han ofrecido espacios muy esporádicamente.

- Dentro de la cultura institucional el bienestar de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa es un aspecto fundamental, se planifican espacios para practicar, fomentar y conocer estrategias de autocuidado.

¿Cuáles estrategias se han ofrecido al personal en los últimos 6 meses para su bienestar y autocuidado?

Propuesta de mejora:

Apoyos que se requieren:

CRITERIO:

Acompañamiento respetuoso para con las familias en la crianza de sus hijas e hijos

Desde el enfoque Socioc constructivista, la familia constituye el primer y principal ente socializador de la niña y el niño, es el primer lugar en el que se empiezan a formar y educar, como bien se menciona en la Guía Pedagógica del MEP, la familia y la comunidad conforman el primer ambiente educativo de la niña y el niño, “facilitándoles oportunidades de aprendizaje y desarrollo” (2017, p.85), por lo cual se hace primordial que cuando los infantes ingresen a un centro educativo, exista una buena dinámica de comunicación y trabajo conjunto en beneficio de la formación de personas más plenas, seguras y felices.

¿Cómo debe ser el rol de la familia en los procesos de aprendizaje?

Reflexión personal

Acompañamiento respetuoso para con las familias en la crianza de sus hijas e hijos.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

NIVEL MEDIO:

NIVEL ALTO: (IDEAL)

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

1. Comunicación

○ Generalmente la comunicación es poca, se basa en información de aspectos administrativos, económicos y quejas del comportamiento de las niñas y niños.

○ Existe una comunicación moderada, se mantiene informadas a las familias tanto en aspectos administrativos como pedagógicos.

○ Se da una excelente comunicación entre las familias y la institución, de forma respetuosa, oportuna y propositiva en ambas direcciones.
Se busca ampliar los canales para una mayor fluidez.
Se comunican aspectos administrativos y pedagógicos que permitan un trabajo en equipo en beneficio del desarrollo integral de las niñas y niños.

¿Cuáles sugerencias daría para mejorar la comunicación, en caso de ser necesario?

2. Acompañamiento para una crianza respetuosa

○ No se ofrece información a las familias que pueda colaborar en los procesos de crianza de sus hijas e hijos.

○ Se ofrece información a las familias para colaborar en los procesos de crianza cuando ellos lo solicitan.

○ Se ofrece a las familias de forma respetuosa y oportuna información y recursos teóricos y prácticos, para colaborar en los procesos de crianza de las niñas y niños, de acuerdo con sus etapas de desarrollo, necesidades y particularidades, tanto individuales como colectivas.

¿Cuál es el aporte que ha recibido cómo familia en los espacios facilitados institucionalmente? Como charlas, talleres, conversatorios, convivios, etc.

3. Información sobre los procesos de aprendizaje

○ La información de los procesos de aprendizaje de las niñas y niños se limita a las evaluaciones al final del ciclo lectivo.

○ Se brinda información a las familias sobre los procesos de aprendizaje cuando se detecta alguna situación que requiere atención especial y al finalizar cada proceso.

○ Se ofrece información del aprendizaje, antes durante y posterior a cada proceso para que puedan conocer, participar y colaborar desde sus hogares o integrarse en algunas de las actividades, ya sea de forma voluntaria o por conveniencia.

INDICADOR

NIVEL BAJO:

- Los talleres o charlas para las familias no son considerados una necesidad institucional, por lo tanto, no se programan.

NIVEL MEDIO:

- Se han programado talleres o charlas para las familias de forma esporádica, sugeridas por la institución.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Se programan talleres y charlas para las familias en horarios accesibles, con la participación de personas expertas, considerando temas de interés, que les aportan en su crecimiento personal y como madres, padres o persona encargada, propuestos tanto por la institución como por las familias.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

4. Talleres y charlas

5. Reuniones

- Las reuniones para las familias no son considerados una necesidad institucional, por lo tanto, no se programan.

- Se programan máximo dos reuniones anuales.

- Se programan reuniones con horarios accesibles, tanto para tratar temas administrativos como pedagógicos, cada vez que se considera necesario.

6. Actividades especiales o celebraciones

- La familia no es involucrada en actividades especiales o celebraciones

- Se involucra a las familias en actividades especiales y celebraciones cuando tienen una estrecha relación, por ejemplo: día de la madre, del padre, de la persona adulta mayor.

- Se involucra a las familias en actividades especiales y celebraciones de forma participativa y colaborativa, de manera que pueden disfrutar, compartir y aportar desde sus posibilidades.
Por ejemplo:
efemérides, cumpleaños, día de la madre, del padre o de la persona adulta mayor, entre otros.

¿Cómo ha sido su participación en las actividades especiales, celebraciones y pedagógicas?

INDICADOR

7. Actividades pedagógicas

NIVEL BAJO:

- Las familias no son involucradas en actividades pedagógicas.

NIVEL MEDIO:

- Se involucra a las familias en actividades pedagógicas cuando es necesario contar con su apoyo.

NIVEL ALTO: (IDEAL)

- Se involucra a las familias en las actividades pedagógicas de manera participativa y colaborativa, se da la oportunidad de integrarse de forma voluntaria o por invitación y aportar desde sus posibilidades y habilidades.

Por ejemplo: Giras didácticas, talleres grupales, proyectos, exposiciones, narración de historias o cuentos, etc.

OBSERVACIONES Y PREGUNTAS GENERADORAS

Propuesta de mejora:



Apoyos que se requieren:



3

PLAN DE MEJORAMIENTO

3. Plan de Mejoramiento

3.1 Construcción del plan de mejoramiento

El Plan de mejoramiento tiene como objetivo establecer una guía de acción para orientar al centro educativo evaluado acerca de lo que se requiere para superar las debilidades detectadas, en este caso específico basándose en la vivencia del enfoque Socioconstructivista en la Educación de la Primera Infancia.

El mismo se propone desde un espacio de reflexión que permita identificar la ruta a tomar y la viabilidad de las acciones que se proponen, tomando en cuenta aspectos como: actividades, responsables, recursos, tiempo, etc.

Posterior a la construcción del plan de mejora es necesario considerar que lo más importante no es su cumplimiento, sino que este permita solventar las debilidades detectadas, con base a ello se sugiere un constante monitoreo de las actividades planteadas para identificar si responden al contexto institucional, de lo contrario se debe flexibilizar y hacer ajustes en el proceso de acuerdo con las necesidades, repensando nuevas posibilidades para la mejora.

El plan de mejora consiste en tres plantillas que corresponden a las tres dimensiones establecidas en el Referente para la Evaluación Curricular, las cuales se identifican también por el color asignado a lo largo del documento, en cada plantilla se desglosan los puntos por tomar en cuenta para la mejora, estos son:

- **MÓDULO:** El referente se divide en siete módulos, en este espacio deben indicar el número de módulo al cual corresponde la debilidad detectada.

- **CRITERIO:** Cada módulo se compone por diecisiete criterios que caracterizan la educación de la primera infancia desde el Socioconstructivismo, en esta columna se debe indicar el nombre del criterio por mejorar.

- **INDICADOR:** El referente integra ciento veinticinco indicadores esperados para cada uno de los criterios, en esta columna se debe anotar los indicadores que requieren ser abordados en el plan de mejoras.

DEBILIDAD: Corresponde a la situación de mejora detectada durante la evaluación, con base a cada indicador anotado. En este espacio se debe especificar la debilidad de forma breve y clara.

OBJETIVO: Para cada debilidad se debe redactar un objetivo con un verbo en infinitivo, que plantee lo que se requiere para solventar la situación actual.

ACTIVIDADES: Corresponden a la o las acciones que se proponen para superar la debilidad detectada, debe evitarse la redacción en infinitivo para que no se de confusión con los objetivos.

RECURSOS: En esta columna se identifican los tipos de recursos que se requieren para solventar la debilidad, por ejemplo, apoyo de profesionales en diferentes disciplinas, capacitaciones, materiales, contratación de personal, etc.

RESPONSABLE: para cada una de las actividades se debe asignar a una persona, grupo de personas o instancia, quien se encargará de gestionar y dar seguimiento para solventar la necesidad.

FECHA DE CUMPLIMIENTO: Se refiere a la fecha para la culminación de las actividades y entrega del informe, en el que se especifica el proceso realizado para asegurar el cumplimiento del plan de mejora.

Ejemplo:
Plantilla para construcción del Plan de Mejoramiento

Dimensión Grupal

Módulo	Criterio	Indicador	Debilidad	Objetivo	Actividades	Recursos	Responsable	Fecha de finalización
1	Mediación docente.	Flexibilidad en la rutina.	Cumplimiento de horarios y actividades planificadas sin considerar las circunstancias del contexto	Flexibilizar la jornada para tomar en cuenta las necesidades del contexto.	Capacitación dirigida a docentes sobre modelos pedagógicos alternativos de marco abierto	Videos, profesionales invitados, espacio, equipo audiovisual, etc.	Directora o coordinadora pedagógica	Octubre, 2021

3.2 Herramientas para generar procesos de reflexión individuales y colectivos

Desde la pedagogía crítica, el concepto del currículo oculto nos insta a examinar nuestras normas y rutinas que repiten, día a día, lo que consideramos como natural de un sistema educativo (Chavarría y Orozco, 2006, p.8)



A partir de la siguiente información se pretende ofrecer una guía teórica y metodológica para realizar procesos de análisis y reflexión tanto a nivel individual, como colectivo.

Se les invita a poner en práctica la reflexión acción utilizando el instrumento valorativo, para identificar por medio de los criterios e ítems que describen un ideal en cuanto a la vivencia del enfoque Socioconstructivista en la educación de la primera infancia, como una guía para determinar los aspectos que pueden ser seleccionados para ser decodificados y transformados.

3.2.1 Decodificación

La noción de decodificación aplicada a la educación parte de la pedagogía crítica de Paulo Freire, en la cual plantea la necesidad de mirar la realidad social, grupal y personal de forma crítica para analizar las acciones y situaciones que ocurren en la cotidianidad, con el fin de desnaturalizar aquellas que se han asumido como naturales, a pesar de no aportar de forma positiva en la formación plena de la niña y el niño, con la finalidad de replantear el tipo de educación que se desea construir, de acuerdo con Chavarría y Orozco, "Supone un esfuerzo de concientización para mirar y analizar con ojo crítico y mirada fresca, como si fuésemos ajenos a la cultura, lo que acontece en un centro infantil" (2006, p.10).

Se identifican situaciones vividas para ser analizadas a profundidad, la noción de decodificar implica buscar un significado a las acciones que se realizan normalmente y que se consideran "normales", pero que al ser analizadas ofrecen oportunidades de mejora en los procesos educativos, por ejemplo: en la

mediación, en la resolución de conflictos, el diálogo entre las personas adultas y la niñez, la intención, o los mensajes que se transmiten a partir de la forma de abordar los contenidos, las celebraciones o incluso la preparación de los ambientes.

Esta es una acción compleja, debido a que al tratarse de aspectos naturalizados es difícil reconocer la necesidad de un cambio, pues se han llevado a cabo de esa manera a lo largo del tiempo, muchas veces porque se considera correcto, o formando parte del currículo oculto, por lo tanto, es necesario afinar la mirada con mayor criticidad, observar y escuchar con atención lo que sucede en el día a día y actualizarse teóricamente para lograr la triangulación entre la teoría, la práctica y la experiencia en un contexto determinado.

3.2.2 Problematización

Consiste en focalizar la atención hacia aquellos espacios o situaciones que se han detectado mediante la decodificación de lo cotidiano, buscando las posibles razones o problemáticas sociales, culturales y políticas de las que se alimenta, para buscar la manera de transformarlo, según Rueda (2014, p.43) “problematizar corresponde a un verbo, por tanto, a una acción que debe ser actuada por un sujeto” en el caso del contexto educativo, esta acción es llevada a cabo principalmente por la persona docente.

Asimismo, Rueda hace referencia a la noción de problematizar instaurada por Freire (2006) quien afirma que “la reflexión y la problematización son nucleares en el quehacer del profesor”, partiendo de que enseñar no es solo transmitir un conocimiento, sino crear las posibilidades de su construcción, e implica promover una actitud crítica hacia el aprendizaje posibilitando la curiosidad epistemológica.

Desde el punto de vista de Freire (1983) la problematización se basa en la reflexión sobre el mundo, la cultura y la historia, con relación al hombre y cómo se ve condicionado por estos elementos, al problematizar un espacio-situación se evidencia el resultado de un acto, para posteriormente actuar mejor en relación con los demás y la realidad (Rueda, 2014, p.49).

Al iniciar un proceso de problematización ya sea a nivel individual o colectivo, con acompañamiento de un equipo conformado por el personal docente, administrativo y de apoyo, según sea el punto de análisis, es necesario considerar que deben llevarse a cabo 3 momentos: identificar el problema, buscar explicaciones y proponer soluciones reales.

3.2.3 Ecoanálisis

Según Chavarría y Orozco (2006) el ecoanálisis es asumido como una herramienta para analizar los espacios y situaciones que ocurren diariamente, en este caso en un contexto educativo, con el fin de decodificar lo cotidiano, indagar sobre su significado y facilitar la transformación para la vivencia de procesos más conscientes y objetivos, "Ello implica mirar y analizar, con ojo crítico, el diálogo yo-mundo que se da en las rutinas diarias de un centro infantil, pues de esa forma se descubren valores subyacentes a las metas de desarrollo" (p.14).

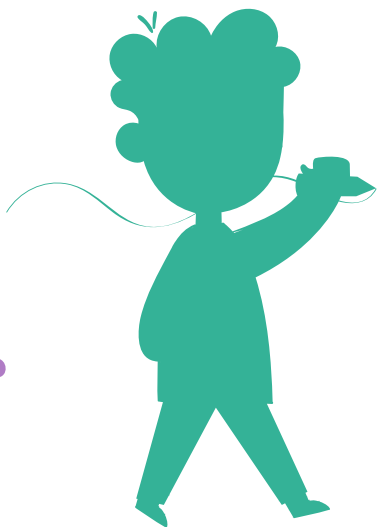
En congruencia con la nociones teóricas y prácticas de la decodificación y problematización, el ecoanálisis permite enfocar la mirada, cuestionar los espacios y situaciones observadas y reflexionar acerca de sus significados considerando el entorno, para afianzar o replantear prácticas que potencian, u obstruyen el desarrollo de habilidades y conocimientos en un ambiente pleno, seguro y consciente. Como lo mencionan Chavarría y Orozco:

En la educación inicial esto implica ir desarrollando una sensibilidad simultánea hacia la niñez y hacia el contexto, propiciado una actitud de apertura para intentar comprender su experiencia en ambientes y situaciones específicos. Implica un análisis de los valores y del ambiente emocional que logramos crear, con consciencia de que estos aspectos contribuyen a conformar el sentido del sí-mismo. (2006, pp.14-15).

Pasos para el ecoanálisis

Para llevar a cabo procesos de ecoanálisis es fundamental crear una cultura institucional, en la cual la comunidad educativa y principalmente el personal asuma el compromiso, pues requiere de tiempo y conciencia de que las reflexiones que se llevarán a cabo no se enfocan en las personas, sino en las prácticas educativas determinadas por factores históricos, culturales, sociales y políticos, que se han repetido a lo largo de tiempo desde una perspectiva tradicional, para ello la autorreflexión y la honestidad son habilidades que deben construirse y normalizarse en el contexto educativo.

De acuerdo con Chavarría y Orozco (2006, pp.21,) se pueden identificar los siguientes pasos:



1.

PLANTEAR LA PRIMERAS INTERROGANTES SOBRE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y EL CURRÍCULO OCULTO

Consiste en observar las actividades que se desarrollan dentro del ambiente situación, el espacio físico, la disposición del ambiente, los materiales y el ambiente existencial como, las interacciones, el tiempo, la flexibilidad, etc. a partir de esto identificar el tipo de educación que se desarrolla, el rol docente, la noción de niño y niña.

Se sugiere al observador dedicar un espacio para conversar con la persona docente para conocer su percepción de las situaciones y posteriormente analizar la información obtenida y registrada. Para el análisis se puede utilizar una tabla de triple entrada, la primera con la hora de la observación, la segunda con la descripción de los eventos más significativos y la tercera con las sensaciones y reflexiones al respecto. También se podrían agregar conceptos clave para enfocar la mirada y crear un nexo con la visión teórica.

Hora	Situaciones Observada	Sensaciones y reflexiones	Conceptos claves

2.

SINTETIZAR IMPRESIONES TENTATIVAS Y VISUALIZAR ESPACIOS EXISTENCIALES

Luego de al menos 3 observaciones, es posible identificar situaciones usuales que requieren de especial atención tomando en cuenta las diferentes experiencias de aprendizaje que se desarrollan a lo largo de la jornada, por medio de un análisis detallado de cada uno de estos momentos y las sensaciones y emociones que transmiten.

3.

PROBLEMATIZACIÓN Y ESCOGENCIA DE AMBIENTES EXISTENCIALES ESPECÍFICOS, ASÍ COMO DE NIÑOS Y NIÑAS A QUIENES DAR SEGUIMIENTO, CON MIRAS A FOCALIZAR LO POSIBLE

Consiste en un diálogo con las personas que han formado parte del proceso de observación (docentes, asistentes, personal de aseo, alimentación, etc.), en el cual se comparten las experiencias y percepciones para comprender sus significados. A partir de ello se llega a acuerdos para iniciar la transformación de espacios y situaciones de forma consciente y paulatina.

Para ello se pueden utilizar las siguientes preguntas generadoras:

¿Qué están haciendo las y los pequeñines focalizados, qué nos comunica su expresión corporal, cómo lo están viviendo, qué formas de relacionarse nos dejan entrever?

¿Cuáles “áreas de interés” están desarrollando y cómo están construyendo su personalidad?

¿El ambiente existencial promueve la expresión creativa, el gozo?

4.

DE LO INCONSCIENTE A LO CONSCIENTE: VISUALIZACIÓN DE MUNDOS POSIBLES

Consiste en poner palabras a las percepciones y sensaciones que generaron los ambientes y situaciones observados, con el fin de ofrecer mayores oportunidades de interacción y aprendizaje, mejorando aspectos como la funcionalidad, pertinencia, calidez, ritmos individuales, etc. por medio de la reflexión-visualización de posibles acciones de mejora, en donde cada persona propone posibles soluciones para cada situación analizada.

5.

DIÁLOGO EN TORNO A MUNDOS POSIBLES

Consiste en participar en diálogos a profundidad en equipo, considerando las posibilidades de mejora y expresando emociones y experiencias generadas por los espacios y situaciones problematizados para acercarnos desde el lugar de la empatía.

Para co-construir los “mundos posibles” se recomienda visualizar el ambiente con mirada del niño y la niña para comprender su perspectiva, así como grabar las sesiones para posteriormente analizar los puntos claves.

6.

ACTUALIZACIÓN DE LO POSIBLE Y REITERACIÓN DEL PROCESO

A partir de los diálogos y análisis se van generando las transformaciones en el ambiente físico y las interacciones, en este punto es importante observar y registrar nuevamente las reacciones y emociones tanto de las niñas y niños como de las personas docentes, cuestionándonos acerca de cómo se viven las experiencias tanto por parte de las y los estudiantes, como de nosotros como docentes y el resto de la comunidad educativa, con el fin de dinamizar y mejorar los procesos de aprendizaje, esta información aportará para iniciar nuevos procesos de ecoanálisis.

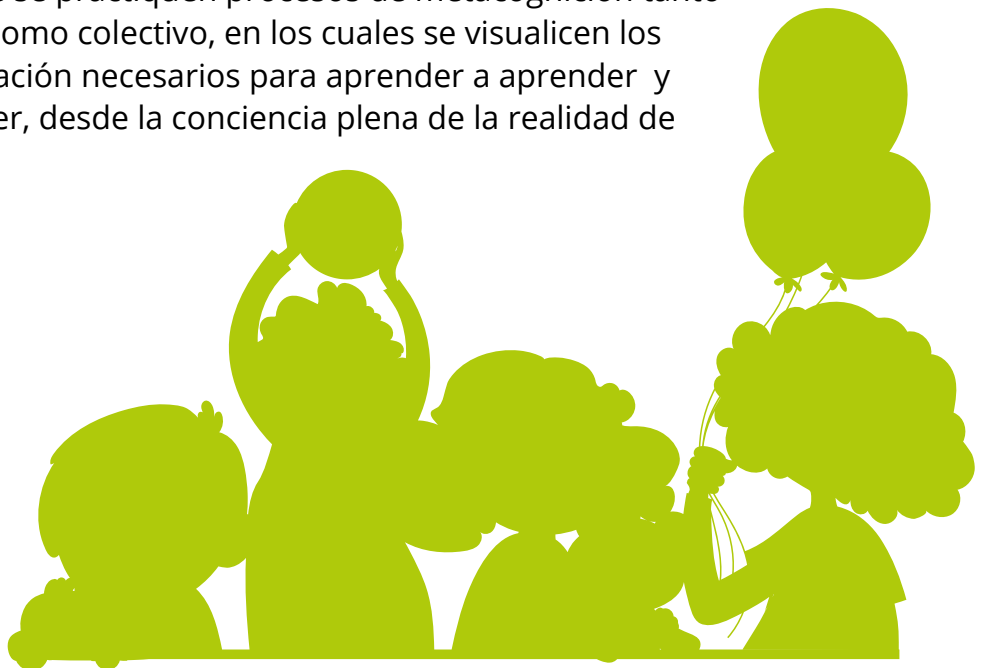
Para iniciar es importante identificar, si como equipo de trabajo, se programan periódicamente encuentros de análisis y reflexión para la mejora continua de los procesos educativos y de comunidad, o al menos se dedica un espacio de las reuniones de personal para analizar aspectos relacionados con los procesos educativos, pues estos serían los primeros pasos para realizar procesos de ecoanálisis.

3.2.4. Metacognición

En la educación de la primera infancia la metacognición permite a la persona docente identificar y reflexionar acerca de los grandes procesos en los que se encuentra las niñas y niños, aquellos que deben potenciarse y las estrategias necesarias para mediar los aprendizajes, orientados por sobre lo qué están preparadas y preparados para aprender y la forma en la cual se va a construir ese aprendizaje, basándose en el aprender a aprender.

De acuerdo con Oses y Jaramillo (2008, p.192) la importancia de la metacognición radica en que todas las niñas y niños son aprendices innatos que se encuentran constantemente viviendo nuevas experiencias de aprendizaje, la tarea de la persona docente es potenciar esas experiencias, para que puedan ser capaces de aprender por medio de la autogestión y la autorregulación, lo cual va a permitir marcar los ritmos individuales de acuerdo con las necesidades, características e intereses que se van marcando de acuerdo con las etapas de desarrollo y supone un reto a la persona docente para guiar estos procesos desde la necesidad de “enseñar a aprender”.

Como comunidad educativa es importante construir una cultura de reflexión en la que se practiquen procesos de metacognición tanto a nivel individual como colectivo, en los cuales se visualicen los procesos de mediación necesarios para aprender a aprender y enseñar a aprender, desde la conciencia plena de la realidad de cada niña y niño.



Bibliografía:

Alonso L. El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. Revista Internacional de Sociología. Madrid. 1996; (13): 5-36.

Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 26(1).

Arocho, W. R. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque históricocultural. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11(1), 1-36.

Bofill, A., y Cots, J. (1999). La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia. Comissió de la Infància de la Justícia I Pau. Barcelona. Cascante (2012),

Castellaro, M. A. (2017). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socioconstructivismo a la Psicología.

Cavallini, I., Quinti, B., Rabotti, A., y Tedeschi, M. (2017). Las arquitecturas de la educación: El espacio de lo posible. La cultura del habitar en la experiencia de las escuelas municipales de educación infantil de Reggio Emilia. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).

Chavarría González, M. C., y Orozco Castro, C. (2006). Ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: Hacia una educación posible. Actualidades investigativas en educación, 6(3), 1-35.

de Costa Rica, C. P. (2013). San José. Costa Rica: Investigaciones Jurídicas SA.

Freire, P. (1970). Educación liberadora del oprimido. No publicado) Disponible en: <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Freire.htm> [29 de enero de 2008]. Blejmar (2005, p.23)

Irwin, LG, Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador. Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial de la Salud [en línea] http://www.OMS.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf.

Ministerio de Educación Pública. (2017). Guía Pedagógica del nacimiento a los 4 años. San José, Costa Rica.

Nirenberg, O., Brawerman, J., y Ruiz, V. (2000). Evaluar para la transformación. Paidós. Osse Bustingorry, S., y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(1), 187-197.

Osse Bustingorry, S., y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(1), 187-197.

REDCUDI (2019) Estándares esenciales de la calidad en los servicios de cuidado y desarrollo infantil de Costa Rica. San José.

Riera, M. A., y Hoyuelos, A. (2015). Complejidad y relaciones en educación infantil. Complejidad y relaciones en educación infantil, 1-157.

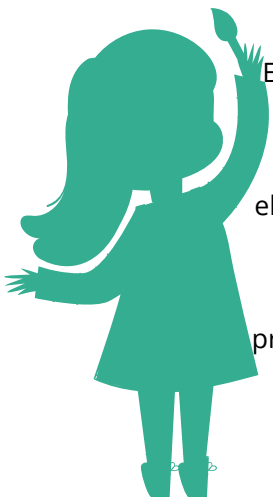
Rodríguez Arrocho W. (2020, 22 de julio) Videoconferencia: La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva histórico cultural. Centro de Operaciones Académicas, Programa de Investigación en Fundamentos de la Educación a distancia, UNED, Costa Rica. https://youtu.be/ZY2_21L4Ar0

Rueda, C. F. M. (2014). Problematizar: acción fundamental para favorecer el aprendizaje activo. Polisemia: revista del Centro de Pensamiento Humano y Social, (17), 40-54.

Sistema Costarricense de Información Jurídica (2017), Ley Fundamental de Educación. Gobierno de Costa Rica.

Sistema Nacional de Acreditación de Educación Superior (2018) Guía para la elaboración y revisión del compromiso de mejoramiento. San José, Costa Rica.

Valdiviezo Gainza, M. E. (2016). La calidad de los programas de atención a la primera infancia: un modelo de evaluación.





REFERENTE PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR
DESDE EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA:

Dirigido a instituciones educativas para la
primera infancia.

Eva M^a Ramírez Moya