

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

Metodología para la caracterización integral del niño y la niña en ambientes institucionales:

Una herramienta para docentes



Universidad de
La Sabana

Elaborado por:

Alejandra Sánchez Galvis

Director: Germán Darío Hernández Rojas

Universidad de la Sabana

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Educativa

Chía, Colombia

2016

Los abajo firmantes Jurados y Coordinador aprueban el trabajo de grado presentado por:

Alejandra Sánchez Galvis

Nota de aceptación

JURADO

JURADO

COORDINADOR DE TRABAJO DE GRADO

Chía, 17 de agosto de 2016

Dedicatoria

Ante todo a Dios porque sin él nada es posible. A mi familia por la paciencia y la fe que han puesto en mí y en cada uno de mis proyectos, en especial a mi esposo por su fortaleza y comprensión.

Alejandra.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad de la Sabana por la oportunidad de aprendizaje que me han dado, a mi asesor Germán Darío por su paciencia y compromiso con nuestro trabajo. A mis profesoras, niñas y niños del CDI quienes han sido mi luz y motor en esta especialización.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	12
PROBLEMATIZACIÓN.....	13
OBJETIVOS.....	17
Objetivo general.....	17
Objetivos específicos.....	17
MARCO TEÓRICO.....	18
Concepción del desarrollo.....	18
<i>Desde la perspectiva normativa institucional.....</i>	19
<i>Desde la perspectiva cognoscitiva de Piaget.....</i>	20
<i>Desde la perspectiva cognoscitiva de Vygotsky.....</i>	23
METODOLOGÍAS PARA LA EVALUACIÓN, CARACTERIZACIÓN O SEGUIMIENTO DEL NIÑO Y LA NIÑA.....	26
Escala de Desarrollo Infantil UNICEF para Colombia.....	26
Escala de indicadores de bienestar.....	28
Modelo de caracterización e intervención pedagógica a partir de la observación.....	29
MARCO LEGAL.....	37
METODOLOGÍA.....	41
DESARROLLO INTEGRAL EN EL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL –CDI- “MI MUNDO DE HADAS”.....	43

PROPUESTA DE METODOLOGÍA PARA LA CARACTERIZACIÓN INTEGRAL DEL NIÑO Y LA NIÑA EN AMBIENTES INSTITUCIONALES.....	48
Validación de la propuesta.....	62
<i>Primer docente participante</i>	62
<i>Segundo docente participante</i>	64
<i>Tercer docente participante</i>	65
CONCLUSIONES.....	68
RECOMENDACIONES.....	71
REFERENCIAS.....	72
ANEXOS.....	78
LISTA DE TABLAS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE ANEXOS.....	ix

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 <i>Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget</i>	22
Tabla 2 <i>Cronología de la evolución normativa e institucional de la educación inicial en Colombia</i>	38

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Etapas de la ZDP de Vygotsky.....	24
<i>Figura 2.</i> Niveles de Sistemas desde la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner.....	44
<i>Figura 3.</i> Sección del instrumento de caracterización (página 31 de la cartilla).....	50
<i>Figura 4.</i> Sección del instrumento de caracterización (página 25 de la cartilla).....	51
<i>Figura 5.</i> Sección del instrumento de caracterización (página 26 de la cartilla).....	52
<i>Figura 6.</i> Sección del instrumento de caracterización (página 27 de la cartilla).....	53
<i>Figura 7.</i> Sección del instrumento de caracterización (página 28 de la cartilla).....	54
<i>Figura 8.</i> Sección del instrumento de caracterización (página 29 de la cartilla).....	55
<i>Figura 9.</i> Sección del instrumento de caracterización (página 30 de la cartilla).....	56
<i>Figura 10.</i> Sección del instrumento de caracterización (página 33 de la cartilla).....	57
<i>Figura 11.</i> Sección del instrumento de caracterización (página 34 de la cartilla).....	58
<i>Figura 12.</i> Sección del instrumento de caracterización (página 35 de la cartilla).....	59
<i>Figura 13.</i> Sección del instrumento de caracterización (página 36 de la cartilla).....	60
<i>Figura 14.</i> Sección del instrumento de caracterización (página 37 de la cartilla).....	61

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Propuesta para la caracterización integral del niño y la niña en ambientes institucionales: Una herramienta para docentes. Centro de Desarrollo Infantil CDI “Mi mundo de Hadas”	79
--	----

RESUMEN

En la presente investigación se diseñó una herramienta metodológica que basada en la observación permite a las docentes del Centro de Desarrollo Infantil CDI caracterizar el nivel de desarrollo actual y potencial del niño y la niña de manera individual con el fin de establecer estrategias de mediación que conlleven a potenciar en ellos su desarrollo y aprendizaje.

Para el logro de este objetivo se conceptualizaron los distintos enfoques del desarrollo del niño y la niña en la primera infancia a partir de la revisión documental de los principales autores.

De igual forma se compararon, según sus aportes y resultados, las metodologías de evaluación y caracterización existentes y su implementación en el área educativa.

Se realizó una prueba piloto del instrumento de caracterización diseñado, con lo cual se pudo establecer su validación epistemológica, conceptual, pedagógica, cognoscitiva, procedimental e instrumental, determinando de esta manera la validez y confiabilidad del instrumento.

Las conclusiones destacan la importancia de la observación como metodología idónea para la caracterización integral del niño y de la niña en ambientes institucionales y del modelo pedagógico dialogante como referente teórico a partir del cual diseñar estrategias de mediación que contribuyen a potenciar el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas.

Palabras clave: Observación; Caracterización integral; Pedagogía dialogante.

ABSTRACT

In this research a methodological tool based on observation allows teachers Child Development Center CDI characterize the current level of development and potential of the child and the child individually in order to establish mediation strategies involving designed to empower them their development and learning.

To achieve this objective the different approaches of child development and early childhood girl from the document review of the principal authors were conceptualized.

Similarly they compared, according to their contributions and results of assessment methodologies and characterization and their implementation in education.

A pilot test instrument designed characterization was performed, which it was established epistemological, conceptual, pedagogical, cognitive, procedural and instrumental validation, thereby determining the validity and reliability of the instrument.

The findings highlight the importance of observation as a suitable methodology for the comprehensive characterization of the child and the child in institutional settings and dialogue as a reference theoretical pedagogical model from which to design mediation strategies that contribute to enhancing the development and learning of children and girls.

Keywords: Observation; comprehensive characterization; dialogical pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Una de las principales preocupaciones de cualquier modelo pedagógico consiste en la posibilidad de diseñar intervenciones efectivas orientadas a generar cambios reales y positivos a favor del desarrollo infantil.

Pero aún contando con avanzados referentes epistemológicos y pedagógicos como la pedagogía dialogante, la posibilidad de diseñar un proceso de intervención pedagógico exitoso requiere de una previa caracterización integral de los niños y niñas y que permita establecer las distintas etapas del desarrollo con las que llegan a la institución, su contexto familiar, sus niveles de desarrollo emocional y socioafectivo y, en general, una valoración de su zona de desarrollo actual.

Solo a partir de la información recolectada se pueden diseñar procesos de intervención que propicien el desarrollo infantil llevando a que los niños(as) logren el máximo bienestar superando debilidades y fortaleciendo sus potencialidades.

A partir de la revisión y análisis de importantes referentes teóricos del desarrollo infantil y humano, como Piaget, Vygotsky y Bronfenbrenner, entre otros, en la presente investigación se diseña una herramienta metodológica basada en la observación y que permite caracterizar el nivel de desarrollo actual y potencial del niño y la niña de manera individual con el fin de establecer estrategias de mediación que conlleven a potenciar en ellos su desarrollo y aprendizaje.

En cuanto a su metodología, la presente investigación es de diseño no experimental y de tipo descriptivo explicativo y corte transversal.

PROBLEMATIZACIÓN

Las investigaciones sobre el desarrollo humano y el desarrollo infantil han mostrado grandes avances en los últimos años, principalmente por los aportes del gran número de investigaciones de las ciencias neurobiológicas, del comportamiento y sociales. Los resultados de estas investigaciones contribuyen en una mejor comprensión de los factores que inciden y determinan el desarrollo y bienestar de los niños (Eming y Fujimoto, 2003).

Actualmente se cuenta con criterios más objetivos, para saber que “[...] las experiencias durante la primera infancia moldean el desarrollo del cerebro, y que las actitudes, capacidades, emociones, y habilidades sociales se desarrollan a lo largo de los primeros años de vida” (Eming y Fujimoto, 2003, s/p).

Shonkoff y Phillips (2000), en Eming y Fujimoto (2003) ofrecen un decálogo integral de las condiciones necesarias y de la naturaleza del desarrollo humano temprano, que es preciso tener en cuenta para el abordaje de problemas de desarrollo infantil en cualquiera de sus dimensiones:

- 1) El desarrollo humano es moldeado por una interacción dinámica y continua entre la biología y la experiencia; 2) La cultura influye en cada uno de los aspectos del desarrollo humano y esto se ve reflejado en las prácticas de crianza y creencias, diseñadas para promover una saludable adaptación; 3) El aumento de la auto-disciplina es la base del desarrollo infantil temprano que atraviesa todas las áreas del comportamiento; 4) Los niños son participantes activos de su propio desarrollo, reflejando la tendencia intrínseca de los humanos a explorar y dominar el ambiente que les rodea; 5) Las relaciones humanas y los efectos de las relaciones sobre las relaciones, están construyendo modelos de desarrollos saludables; 6) La gran variedad de diferencias individuales entre los niños pequeños, dificulta a menudo distinguir entre los cambios normales y los retrasos de maduración provenientes de desórdenes temporales e impedimentos permanentes; 7) El desarrollo de los niños se desenvuelve en caminos diferentes e individuales, cuyas trayectorias se caracterizan por

continuidades y discontinuidades, así como por una serie de transiciones significativas; 8) El desarrollo humano está moldeado por la continua interacción entre fuentes de vulnerabilidad y fuentes de resiliencia; 9) El momento en el que se da la experiencia temprana puede ser relevante, sin embargo es muy probable que el niño continúe siendo vulnerable a riesgos y abierto a influencias protectoras durante los primeros años hasta la edad adulta; 10) El curso que tome el desarrollo puede ser alterado en la primera infancia con intervenciones efectivas que cambien el balance entre el riesgo y la protección, de manera que se aumente la posibilidad a favor de resultados de adaptación (s/p).

El último punto del decálogo resulta ser muy prometedor y de capital importancia, pues permite, nada menos que la posibilidad de diseñar intervenciones efectivas orientadas a generar cambios reales y positivos a favor del desarrollo infantil. “La importancia de intervenir tempranamente para el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas se apoya incluso en términos del mayor retorno económico posible y éxito socioeconómico en la edad adulta” (Doyle *et al.*, 2009 en Cano, Pulido y Giraldo, 2015, p. 280).

Así se ha entendido en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI), y en virtud de ello, en sus tres años de funcionamiento ha enfocado sus prácticas y metodologías pedagógicas en función de las políticas públicas de primera infancia, teniendo como referente los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial del distrito donde se da especial prevalencia a potenciar el desarrollo del niño y la niña en todas sus dimensiones, mediante la construcción de ambientes adecuados y seguros que enriquezcan y estimulen su desarrollo.

La institución, desde sus inicios, se ha puesto a la tarea de acompañar los procesos de aprendizaje de los niños(as) teniendo en cuenta sus contextos y características de vida personales y familiares. Para ello busca establecer una práctica docente que dialogue, no solo con los intereses de los niños(as), sino que a su vez dialogue con las familias en sus procesos de crianza, en sus

vínculos afectivos y de cuidado. Las distintas metodologías hasta ahora planteadas por el CDI se fundamentan en la necesidad de observar, de escuchar, acompañar cada uno de los procesos de manera individual, con el fin de poder establecer estrategias que conlleven a generar espacios intencionados que involucren procesos de comunicación entre los actores vinculantes en los procesos de desarrollo.

Pero para diseñar un proceso de intervención exitoso primero es necesario contar con un diagnóstico situacional inicial que arroje información objetiva y científica a partir de la cual diseñar la necesaria intervención, que en el presente caso se ha de orientar al desarrollo infantil. Para los propósitos descritos del CDI, se requiere entonces, de una herramienta de caracterización integral del niño y la niña.

Esta necesidad de caracterización y diagnóstico “[...] ha conducido a desarrollar estudios que ofrezcan información sobre el diagnóstico situacional de los niños y las niñas en edad temprana, con los que se despliega un sistema de monitoreo del estado de la primera infancia, orientado a mejorar su salud y bienestar” (Cano, *et al.*, 2015, pp. 280-281).

En virtud de lo anterior, en el CDI se ha identificado la necesidad de crear una herramienta metodológica única que permita la caracterización integral de los niños(as) reconociendo los procesos de aprendizaje y desarrollo que se dan en la etapa de crecimiento de cada uno de ellos, proponiendo al docente una guía que integre el proceso de observación intencionados a reconocer no solo los intereses de los niño(as) sino a su vez las características propias de cada etapa y la forma en la que se pueden ayudar a superar las debilidades y dificultades que puedan presentarse en cada una de ellas suministrándole un soporte teórico y práctico que sustente sus procesos de observación y reflexión.

En este sentido se pretende que la herramienta de caracterización posibilite al docente conocer las distintas etapas del desarrollo, conocer su contexto familiar, el desarrollo a nivel emocional y

socioafectivo que tiene el niño(a) desde el primer momento que llega a la institución, valorando la zona de desarrollo actual.

A partir de la información recolectada se pueden diseñar procesos de intervención que propicien el desarrollo infantil llevando a que los niños(as) logren el máximo bienestar superando debilidades y fortaleciendo sus potencialidades.

En virtud del problema de investigación surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo diseñar una herramienta metodológica que permita a las docentes del Centro de Desarrollo Infantil CDI caracterizar el nivel de desarrollo actual y potencial del niño y la niña de manera individual con el fin de establecer estrategias de mediación que conlleven a potenciar en ellos su desarrollo y aprendizaje?

OBJETIVOS

Objetivo general

Diseñar una herramienta metodológica que permita a las docentes del Centro de Desarrollo Infantil caracterizar el nivel de desarrollo actual y potencial del niño y la niña de manera individual con el fin de establecer estrategias de mediación que conlleven a potenciar en ellos su desarrollo y aprendizaje.

Objetivos específicos

Conceptualizar los distintos enfoques del desarrollo del niño y la niña en la primera infancia a partir de la revisión documental de los principales autores.

Comparar, según sus aportes y resultados, las metodologías de evaluación y caracterización existentes y su implementación en el área educativa.

Desarrollar o definir una herramienta metodológica con la cual se busca caracterizar al niño y la niña en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

Concepción del desarrollo

A partir de diferentes enfoques, diversas teorías sobre el desarrollo humano comparten características y factores en los que convergen para explicar, desde lo biológico, psicológico, social y cultural, aspectos del desarrollo humano tales como los sentimientos, actitudes, comprensiones y capacidades que logra el sujeto en la construcción de sí mismo.

Cada persona al nacer experimenta cambios de todo orden a lo largo de su existencia, en los cuales inciden factores como el ritmo, la velocidad, el orden y la secuencia en la que tienen lugar dichas afectaciones e interacciones del entorno.

Las transformaciones del individuo se manifiestan de forma física, intelectual y afectiva con mayor rapidez desde la gestación hasta la etapa de primera infancia, demostrando así que esta etapa de la vida es crucial en el crecimiento y desarrollo del ser humano.

En virtud de la multiplicidad de factores que inciden y condicional el desarrollo humano resulta pertinente abordar el análisis del mismo desde dos perspectivas, que aún cuando diferentes, están interrelacionadas entre sí.

Desde la primera perspectiva se realiza un análisis integral del desarrollo de los niños y las niñas desde el enfoque de las políticas públicas de primera infancia, es decir, desde una perspectiva institucional y normativa. Una segunda perspectiva permite el análisis desde el enfoque del potenciamiento del desarrollo humano a partir de distintas teorías y propuestas del desarrollo infantil.

En ambas perspectivas se busca un proceso integral que proporcione una mirada objetiva y holística que conlleve a pensar al niño(a), no como un sujeto segmentado sino como un sujeto

cuyo desarrollo se da de manera no lineal, donde puede haber tanto avances como retrocesos, el cual no empieza de cero y tampoco tiene una etapa final.

Desde la perspectiva normativa institucional

Desde la perspectiva normativa y de política pública, el desarrollo humano es concebido principalmente como un derecho. Así se lo define en el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en las que se establece las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja de los cero a los seis años de edad. Desde la primera infancia los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la constitución política y en este código. Son derechos impostergables la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial.

Esta concepción normativa del desarrollo humano es nuevamente incorporada en la estrategia nacional de atención integral a la primera infancia que hoy orienta las instituciones, tanto privadas como públicas en el trabajo con población infantil. Los aspectos más relevantes de esta concepción se establecen de manera más amplia en los fundamentos técnicos de la estrategia, la cual fundamenta el trabajo pedagógico en la necesidad imperante de garantizar los derechos de los niños y las niñas, orientando acciones encaminadas a fortalecer el desarrollo infantil.

Se trata de una perspectiva que se articula a partir de la concepción de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, a quienes se deben garantizar las condiciones necesarias para su óptimo desarrollo, entendido este como parte del desarrollo humano que en su conjunto se concibe como un proceso biológico, psicológico y social a lo largo del cual el individuo va madurando y estructurando su personalidad individual y social.

Desde la garantía de derechos la estrategia enfatiza que los principales esfuerzos de las instituciones se deben centrar en actividades y proyectos que promuevan el desarrollo integral desde la salud, la nutrición, la salubridad, protección de los niños(as) y la educación inicial.

Desde la perspectiva de la teoría cognoscitiva de Piaget

En el desarrollo desde las distintas perspectivas cognoscitivas se han considerado aportes muy importantes, uno de ellos es el proceso activo que tiene el niño y la niña en su proceso de aprendizaje, en esta área inciden procesos relevantes en el desarrollo del niño(a), sus procesos de pensamiento, conducta y lenguaje se interrelacionan con otras dimensiones humanas con el fin de enriquecer el proceso integral de desarrollo.

Se destacan por su influencia los desarrollos teóricos de Piaget y su modelo de etapas cognoscitivas y la propuesta teórica de Vygotsky, quien concibe el desarrollo humano a partir de un enfoque sociocultural.

Comenzando con la propuesta de Jean Piaget (1896-1980), famoso biólogo y filósofo suizo del desarrollo y precursor de la teoría de las etapas cognoscitivas, resultan ser variados los aportes que sus investigaciones realizaron en el estudio del desarrollo cognoscitivo de los niños(as).

Su interés en descubrir cómo piensan los niños y cómo funciona la mente lo llevaron a estudiar los distintos procesos mentales que involucra el individuo en las etapas del desarrollo.

Piaget, según Papalia (2009), plantea que los niños(as) construyen de manera activa su comprensión del mundo, pasando a través de cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo, e interrelacionando tres procesos importantes en la estructuración cognoscitiva, como lo son la organización, adaptación y equilibración.

En el proceso de construcción cognoscitiva la organización de las experiencias es determinante en el sentido de que le permite al sujeto separar las ideas importantes de otras menos relevantes. Para Piaget, según Papalia (2009),

[...] las personas crean estructuras cognoscitivas cada vez más complejas llamadas esquemas, que son modos de organizar la información sobre el mundo que gobiernan la forma en que los niños piensan y se conducen en una situación particular. A medida que los niños adquieren más información, sus esquemas ganan complejidad. [...] (p.31).

Estos esquemas necesitan de procesos intelectuales que permitan su cambio surgiendo así la adaptación por medio de la construcción de nuevos esquemas a través de la interacción. Según el modelo piagetano, los niños se adaptan a los esquemas por medio de asimilación y acomodación. La asimilación como la forma en la que el ser humano incurre en la incorporación de información nueva a esquemas ya existentes y acomodación en los cambios de la estructura cognoscitiva para incluir información nueva (Santrock, 2012).

El siguiente es un ilustrativo ejemplo de la asimilación y la acomodación:

[...] Consideremos una niña de 8 años, a la cual se le da un martillo y clavos para que cuelgue un cuadro en la pared. Ella nunca antes ha utilizado un martillo, pero por la experiencia y la observación sabe que el martillo es un objeto que debe sostenerse, balancearse por el mango para golpear el clavo, y que generalmente se balancea varias veces. Al reconocer cada una de estas cosas, ella adapta la tarea actual a sus conocimientos existentes (asimilación). Sin embargo, el martillo es pesado y lo sostiene cerca de la cabeza; lo balancea con demasiada fuerza y el clavo se dobla, por lo que ajusta la presión de sus golpes. Estos ajustes revelan su capacidad para alterar sus conocimientos (acomodación) (Santrock, 2012, p. 43).

En cuanto a la equilibración, la teoría de Piaget refiere este término para designar la tendencia a buscar un balance de los elementos cognoscitivos y la acomodación, surgiendo así la necesidad de impulsar al niño(a) a las etapas del desarrollo: sensoriomotora, preoperacional, de operaciones

concretas y de operaciones formales; en este sentido, la diferencia en la comprensión del mundo es lo que difiere de una etapa a la otra, planteando que tanto las experiencias como las influencias biológicas pueden diferir la una de la otra.

Tabla 1

Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget.

Etapa	Rango de edad	Descripción	Subetapas
Sensoriomotora	0 a 2 años	Los bebés adquieren conocimientos del mundo a partir de los actos físicos que ejercen en él, los bebés coordinan experiencias sensoriales con estos actos físicos. El bebé pasa de la acción instintiva y reflexiva en el nacimiento, al inicio del pensamiento simbólico al final de esta etapa.	Reflejos simples. Hábitos y reacciones circulares primarias. Reacciones circulares secundarias. Coordinación de reacciones circulares secundarias.
		Permanencia del objeto: Esta se da al final la etapa sensoriomotora al referirse a uno de los logros más importantes del bebé: entender que los objetos y los sucesos continúan existiendo aun cuando no puedan ser vistos, escuchados o tocados de manera directa.	Reacciones circulares terciarias, novedad y curiosidad. Internalización de esquemas.
Preoperacional	2 a 7 años	El niño empieza a utilizar representaciones mentales para entender el mundo. En esta representación mental se utiliza el pensamiento simbólico que se refleja en el uso de palabras e imágenes. La representación mental va más allá de la conexión de información sensorial con los actos físicos.	Subetapa de función simbólica. Subetapa del pensamiento intuitivo.
Operaciones concretas	7 a 11 años	Egocentrismo: Incapacidad de distinguir entre la propia perspectiva y la perspectiva de otra persona. En esta etapa el niño puede razonar de forma lógica acerca de eventos concretos, entiendo el concepto de conservación. Organiza objetos en clases jerárquicas (clasificación), y coloca los objetos en series ordenadas (seriación).	
Operaciones formales	11 años en adelante	El adolescente razona de forma más abstracta, idealista y lógica (hipotético-deductivo).	

Fuente: Elaboración de la autora con información de Santrock (2012).

Desde la perspectiva de la teoría cognoscitiva de Vygotsky

Esta teoría enfatiza la forma en que la cultura y la interacción social guían el desarrollo cognoscitivo. Vygotsky propone que el desarrollo de la memoria, la atención y razonamiento implica aprender a usar inventos de la sociedad como el lenguaje, los sistemas matemáticos y las estrategias de memoria. En este sentido el conocimiento no se genera dentro del individuo sino se construye a través de las interacciones con otras personas y objetos de la cultura.

De acuerdo con Vygotsky, los adultos o los compañeros más avanzados deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje de un niño antes de que éste pueda dominarlo e interiorizarlo. Esta orientación es más efectiva para ayudar a los niños a cruzar la zona de desarrollo proximal (ZDP), la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que aún no pueden lograr por sí mismos, pero que con la orientación correcta podrían alcanzar con éxito.

Algunos seguidores de Vygotsky (Wood, 1980; Bruner y Ross, 1976) han aplicado la metáfora de andamios para referirse a esta forma de enseñanza, el andamiaje como apoyo temporal de los padres, maestros o guía más hábil con el fin ajustarse al nivel de desempeño del niño(a) (Delmastro, 2008).

La teoría de Vygotsky tiene importantes implicaciones para la educación y la evaluación cognoscitiva. Las pruebas basadas en ZDP, las cuales enfatizan el potencial de un niño, proporcionan una alternativa valiosa a las pruebas estándar de inteligencia que evalúan lo que el niño ya ha aprendido.

En el desarrollo de la ZDP pueden señalarse cuatro etapas diferenciadas; la primera de ellas se reconoce cuando el niño está aprendiendo un nuevo tema o habilidad y para ello requiere de la ayuda de alguien del entorno quien puede brindarle asistencia en su aprendizaje.

Durante los primeros períodos de la ZDP el niño puede tener una comprensión muy limitada de la situación, tarea u objetivo a lograr; en este nivel el padre, el maestro o los pares más capaces ofrecen directivas o modelos, y la respuesta del niño es aquiescente o imitativa (Wertsch 1985b, en Salcido, 2000)

Al momento de adquirir un grado de conocimiento sobre este saber o habilidad pasaría a una segunda etapa en la que puede realizar tareas de manera autónoma relacionadas con este saber sin depender necesariamente de la persona del entorno con quien estaba efectuando actividades de asistencia.

La tercera etapa se refiere a la internalización de los procesos y habilidades necesarios para dar cuenta de su saber, en los que la tutela no es necesaria y la cuarta etapa se presenta cuando la persona se desautomatiza el desarrollo y se da la recurrencia a la ZDP, es decir, que se da cuando la automatización de un aprendizaje dado no funciona, entonces el aprendiz necesita volver a la etapa 1 y pedir ayuda de otro más avanzado para lograr la capacidad o el aprendizaje requerido, o también para solucionar un problema nuevo (Salcido, 2000).

La siguiente figura presenta un esquema de las referidas etapas:



Figura 1. Etapas de la ZDP de Vygotsky. Fuente: Salcido (2000).

Junto con las etapas de las ZDP, el modelo de Vygotsky proporciona herramientas para la reflexión sobre los procesos evaluativos, por lo cual se lo considera también como un modelo evaluativo alternativo o complementario de las formas tradicionales de evaluación y medición de la inteligencia, en especial, frente a las evaluaciones sobre la capacidad de aprender en niños que presentan déficits intelectuales o de aprendizaje en los tests tradicionales de inteligencia (Calero, 2004).

METODOLOGÍAS PARA LA EVALUACIÓN, CARACTERIZACIÓN O SEGUIMIENTO DEL NIÑO Y LA NIÑA

El desarrollo de instrumentos que permitan realizar una caracterización integral y objetiva y establecer datos cuantitativos y cualitativos confiables sobre el desarrollo de los niños y niñas como herramienta de trabajo de los profesionales involucrados en actividades que de desarrollo infantil, cuenta con varios enfoques. Para este trabajo se exponen cuatro de estas perspectivas que pueden ser complementarias en algunos sentidos.

Escala de Desarrollo Infantil UNICEF para Colombia

La Escala Abreviada de Desarrollo de UNICEF y el Ministerio de Salud de Colombia, es un instrumento, que por su carácter abreviado, ha sido “[...] diseñado para realizar una valoración global y general de determinadas áreas o procesos de desarrollo” (Ortiz, 1999, p. 5).

El instrumento se estructura a partir de las concepciones teóricas de Piaget y Vigotsky. De este modo, con una concepción interaccionista del desarrollo se rescata como factor prioritario de este proceso la continua y variable interacción entre la maduración, la experiencia social, el aprendizaje y la propia actividad autoregulatoria del niño. Desde esta perspectiva se establecen categorías que involucran:

Area motricidad gruesa: maduración neurológica, control de tono y postura, coordinación motriz de cabeza, miembros, tronco.

Area motriz fino-adaptativa: capacidad de coordinación de movimientos específicos, coordinación intersensorial : ojo-mano, control y precisión para la solución de problemas que involucran prehensión fina, cálculo de distancias y seguimiento visual.

Area audición-lenguaje: evolución y perfeccionamiento del habla y el lenguaje: orientación auditiva, intención comunicativa, vocalización y articulación de fonemas, formación de palabras, comprensión de vocabulario, uso de frases simples y complejas, nominación, comprensión de instrucciones, expresión espontánea.

Area personal-social: procesos de iniciación y respuesta a la interacción social, dependencia-independencia, expresión de sentimientos y emociones, aprendizaje de pautas de comportamiento relacionadas con el autocuidado, (Ortiz, 1999, p. 9).

El instrumento diseñado establece unas parámetros que les permite monitorear el desarrollo psicosocial de los niños menores de cinco años; se desarrolla en una sola etapa de interacción entre el profesional (en su mayoría personal de salud), el niño y la madre o cuidadora. En este encuentro se realizan varias actividades siguiendo las instrucciones establecidas en la herramienta y se describen los resultados por cada ítem, de los que se establecen unas pautas para establecer unas conclusiones generales sobre el desarrollo del niño.

Así mismo describe las condiciones físicas en las que debe realizarse una evaluación. Éstas deben ser en un ambiente silencioso y aislado, evitando las interrupciones e interferencias que distraen el niño y obstaculizan su desempeño.

A manera de valoración, cabe señalar que se trata de un instrumento diagnóstico y de caracterización ampliamente difundido a nivel internacional, no solo por el origen de su diseño y divulgación por un organismo internacional como lo es el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, sino también porque sus criterios de caracterización y diagnóstico enfatizan en aspectos concretos del desarrollo infantil, y que son evaluados en forma objetiva en atención al resultado específico, sin consideración del entorno familiar, afectivo, social o cultural del niño o la niña.

En cuanto a los aspectos que no logra cubrir, caracterizar y diagnosticar, es preciso reconocer que el instrumento no da cuenta de las variables externas que pueden estar condicionando la conducta y desarrollo del niño o niña, tales como la estructura familiar, las características de los padres y/o de quien cuida el niño, el estado de empleo de los padres, las condiciones de la vivienda, las condiciones sociales y económicas generales de la familia, y en general, los ambientes que influyen su desarrollo, sean ambientes familiares, comunitarios o del entorno físico, geográfico o sociocultural.

Escala de indicadores de bienestar

Myers (2003) propone el desarrollo de indicadores que ayuden describir y evaluar, por un lado, el desarrollo integral de niños y niñas y, por otro, los ambientes que influyen su desarrollo, sean ambientes familiares o comunitarios o centros extra-domésticos de atención dirigidos a mejorar el desarrollo (p.160).

Para el autor es importante medir los ambientes que influyen en el desarrollo, por ello expone la necesidad de obtener información de varios aspectos de los programas extra-familiares de atención por ejemplo extensión (o cobertura o matrícula) del mismo, la equidad, la calidad, la pertinencia (como algo aparte o como parte de calidad), la eficiencia, el costo y financiamiento.

De forma complementaria, el autor considera importante incluir indicadores del ambiente familiar que pueden medir las condiciones que afectan directamente al niño que incluya temas como la estructura familiar, las características de los padres y/o de quien cuida el niño, el estado de empleo de los padres, las condiciones de la vivienda, los condiciones sociales y económicos generales de la familia y su acceso a servicios.

Los indicadores permiten determinar si los programas encargados a medir el bienestar de los niños se encuentran encaminados a tal propósito. Si bien estos indicadores no miden el desarrollo de los niños, la implementación de un cuestionario que tiene como aspecto central la cobertura, sí puede dar información sobre el progreso de los programas encaminados a la atención de la primera infancia.

Otros aspectos clave como la equidad en la implementación de un programa de atención de la primera infancia, puede medirse, 1) desde los grupos dentro de una población que se quiere comparar, es decir, grupos que se supone están tratados en una manera no solamente diferente sino desigual; y 2) el estándar que define el trato diferente.

Desde las comparaciones es importante la realización de desgloses más profundos en relación al ingreso o marginalidad, origen, aspecto cultural o discapacidad. Estos se evalúan de acuerdo a la revisión de una escala y al cumplimiento de los ítems que se establezcan.

Como criterios de valoración es pertinente anotar que los indicadores propuestos por Myers (2003) resultarían complementarios de la caracterización y diagnóstico que puede realizarse con la ya vista Escala Abreviada de Desarrollo de UNICEF y el Ministerio de Salud de Colombia, pues la escala de Myers (2003) sí mide y caracteriza las variables externas que pueden estar condicionando la conducta y desarrollo del niño o niña.

Modelo de caracterización e intervención pedagógica a partir de la observación

El modelo de caracterización e intervención pedagógica a partir de la observación comprende un proceso continuo, dinámico, intencional que busca dar cuenta de los avances, los logros, así como las fortalezas aspectos a potenciar expresados en el hacer cotidiano del niño y la niña, a partir de las múltiples experiencias y oportunidades de desarrollo que desde el jardín infantil o

colegio se privilegian. En este sentido, la mirada al desarrollo infantil por parte de las maestras y maestros, particularmente en la Educación Inicial, tiene un énfasis marcado en el proceso dado que el fin último es conocer a los niños y niñas desde sus particularidades y de esta manera potenciar su desarrollo a través de su continua acción reflexiva e intencional. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013).

La observación se considera entonces como un instrumento esencial que permite registrar y asignar un significado a lo que se percibe de acuerdo al contexto en el que se encuentra el ámbito educativo y puede constituirse en la primera forma de contacto con el aula (Aragón, 2010).

Esta herramienta permite a las maestras poner en evidencia el proceso de desarrollo de los niños y las niñas, desde sus capacidades, su propia integralidad y sin necesidad de recurrir a situaciones que los saque de su contexto ya que es a partir de las experiencias que hacen parte de la rutina diaria del jardín que es posible observar y conocer su proceso de desarrollo, manteniendo la maestra una actitud permanente de escucha, observación y empatía, que le permita advertir los avances y retrocesos propios de cualquier proceso de desarrollo, (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013).

Este acto, el de observar, comprende así mismo tres elementos fundamentales para su desarrollo: La percepción, la interpretación y el conocimiento previo, los cuales dependen directamente de la estructuración de los objetivos que constituyen la justificación de la observación.

Como lo menciona Aragón (2010), la percepción implica una selección de la realidad que interesa en este caso a la docente, por lo que siempre se constituyen en fragmentos de realidad; la transcripción se realiza por medio de una técnica de registro y la interpretación corresponde a la asignación a lo percibido de significados ajustados a los contextos, que para este caso es analizado a la luz de los planteamientos de Vygotski y su propuesta teórica cognoscitiva de ZDP.

De este modo, la observación debe ser realizada de una manera orientada o con una intencionalidad clara de manera tal que se realice de forma sistemática y relacionada con la propuesta pedagógica diseñada previamente para fortalecer los procesos del jardín o institución.

En los lineamientos expuestos en el 2013 por la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaria de Integración Social se sostiene que para que el proceso sea sistemático es necesario diseñar e implementar las siguientes fases:

a) Planificar y tener claros los propósitos o la intencionalidad de la observación, dado que esto permite definir los aspectos sobre los cuales se va a hacer énfasis en el proceso de observación y análisis de la información recogida, haciendo posible la consolidación de un proceso de seguimiento continuo, sistemático e intencional; b) Documentar los avances de los desarrollos observados a través de la formalización, tanto del procedimiento mismo de seguimiento al desarrollo, como de los instrumentos y medios que permitan lograr esto, tales como el observador o diario de campo y el cuaderno de notas, entre otros elementos que dan sistematicidad al proceso de seguimiento; c) Incluir un gran número de detalles relacionados con los comportamientos y características propias de los niños y niñas y coherentes con la intencionalidad de la observación, pues de esto depende poder tomar decisiones acertadas, así como diseñar y complementar estrategias pedagógicas que promuevan y brinden nuevas oportunidades de desarrollo. Siendo esto la muestra más palpable de la estrecha interrelación que existe entre el seguimiento al desarrollo y la planeación docente, procesos dinámicos que se alimentan mutuamente para enriquecer la mediación pedagógica (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013).

En cuanto a los criterios específicos para el diseño e implementación de la observación como herramienta diagnóstica y de caracterización de la primera infancia, en primer lugar es importante aclarar que distinto es mirar y observar, ya que observar implica mirar con intención clara en cuanto a los propósitos, intereses, capacidades e interacciones de los niño(as), implica poner en práctica situaciones que reten y estimulen experiencias de juego, de aprendizaje y participación que orienten

al docente a distinguir entre lo visto y lo oído, que lo conlleve a generar conclusiones asertivas de lo observado. En este sentido y como lo expresa Stern (1976) en Fregtman (s/f), la observación debe tener tres momentos importantes: 1) Preparación de la observación; 2) Realización de la observación; y 3) Tiempo posterior a la observación.

En el primer momento o de preparación de la observación debe siempre tenerse en cuenta que la observación del docente es intencional, es decir, que siempre hay “un para” que la justifica, también es preciso tener en cuenta, como plantea Malaguzzi, en Hoyuelos y Riera (2015) que,

[...] la observación depende de nuestra cultura, de nuestras intenciones y de la imagen del niño que hemos construido. Centrémonos ahora en las intenciones que deben dirigir nuestra mirada y nuestra atención. ¿Qué pretendemos con la observación? ¿Para qué queremos observar? ¿Para qué nos va a servir la información recogida? (p.59).

Para este punto es ideal que el docente conozca la historia personal del niño(a), sus capacidades, gustos e intereses. Para ello es indispensable propiciar en el aula un espacio educativo significativo; este espacio se enfocara en crear múltiples experiencias de aprendizaje que le permitan al docente conocer las distintas condiciones en las que conviven los niños y las niñas tanto en su entorno cultural y social.

Estos espacios significativos se expresaran por medio de la creación de proyectos de aprendizaje, proyectos intencionados en identificar y rescatar los intereses y motivaciones de los niños y las niñas que llegan en ocasiones por primera vez al aula e identificar en aquellos que regresan los cambios que han tenido desde el último día de su partida del CDI.

También puede ser que el docente observe con la intención de acercarse a la infancia en un contexto cultural determinado, pudiendo valerse de un enfoque etnográfico, cuyo objetivo principal se orienta a “[...] la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio, desde la interpretación subjetiva del observador participante” (Hoyuelos y Riera, 2015, p. 60).

Para observaciones de grupos más amplios y de cuya valoración se espera un rol menos subjetivo del observador, se puede recurrir a la observación sistemática, con la que

[...] observar se convierte en un instrumento para formular hipótesis educativas, para verificar su validez y para proceder a una reformulación y posterior control de la intervención a partir de la base de datos observacionales. [...] (Hoyuelos y Riera, 2015, p. 61).

Otros propósitos de la observación pueden ser el reconocimiento de las competencias o el propósito de acompañar y transformar, ambos muy relacionados con la ya vista propuesta de Vygotsky, a saber, la Zona de Desarrollo Próximo que tiene un componente observacional y uno de intervención mediadora y colaborativa.

Ya establecido el propósito de la observación y el enfoque metodológico escogido se llega al momento de realización de la observación. En esta etapa de la observación el docente concretará y aplicará los instrumentos y técnicas específicas de recolección de datos observacionales, logrando convertir la observación en registros fiables y objetivos.

Un ejemplo concreto de ello es el contraste entre las anotaciones sistemáticas frente a las anotaciones anecdóticas.

Las anotaciones sistemáticas son notas cortas, por lo general unificadas y estandarizadas, con las que el docente registra aspectos concretos de las producciones o actividades de sus estudiantes, pudiendo emplear descripciones de diario o notas continuadas (Shores y Grace, 2013).

En contraste, si opta por las anotaciones anecdóticas, es porque el docente se propone el registro sobre las acciones espontáneas de los niños y niñas, o quizá un grupo pequeño de ellos.

[...] las anotaciones anecdóticas son la expresión genuina del crecimiento y desarrollo de los niños. Son, por tanto, la manera de percibir las cualidades específicas de cada alumno y, al menos potencialmente, los elementos más importantes de los portafolios infantiles, porque reflejan las observaciones del educador sobre los acontecimientos que tienen lugar en el centro educativo o en

el aula, esto es, precisamente las observaciones del experto en el entorno. Se diferencian de las anotaciones sistemáticas en que no son el resultado de una programación previa, sino de la reacción del docente frente a acontecimientos inesperados (Shores y Grace, 2013, p. 84).

En esta etapa de realización de la observación, el docente tendrá quince (15) días en su proceso de caracterización, quince días que serán flexibles debido a que el interés de observar no puede superar el interés de conectarse e integrarse con los niños(as).

Para el proceso de observación se propone tomar notas breves desde la mirada y la escucha, identificando las acciones, los juegos, el lenguaje, las expresiones, sus aspectos físicos, la forma en la que interactúan, su ubicación en el espacio y capacidades. El objetivo de tomar notas breves le permitirá en un momento posterior ampliar lo observado de forma descriptiva y anecdótica narrando aquellos episodios sin perder la secuencia de los mismos, rescatando aquellos aspectos que permitan reconocer en el niño(a) sus potencialidades y los recursos que serán necesarios para avanzar en su desarrollo.

Cumplidos los dos momentos iniciales de la observación llega el momento o tiempo posterior a la observación. Esta es, sin duda, la etapa de valoración de la información observacional recolectada y de diseño de la intervención a implementar. Resulta entonces pertinente tener en cuenta que

[...] la interpretación de lo observado y de lo percibido, está mediatizada por la dimensión cultural del sujeto que observa. Así, la dimensión cultural de la observación y la amplitud de las relaciones que se articulen dependen del marco referencial que posea la persona la persona que observa. [...]
(Hoyuelos y Riera, 2015, p. 75).

Como este primer momento de la valoración está orientado a comprender los registros observacionales para darles significado, el primer objetivo del docente debe consistir en ampliar las notas tomadas después de la observación. Es aquí cuando se desea hacer el uso de la herramienta

de caracterización ubicando al niño(a) en su zona de desarrollo actual, aportando elementos significativos que permitan comprender el proceso y planificar las estrategias que conlleven a suministrar los apoyos y recursos necesarios para promover el desarrollo social, emocional, afectivo y cognitivo que necesita el niño(a).

Como técnicas concretas de interpretación y valoración de la información observacional recolectada, el docente puede valerse de un análisis molar, o un análisis molecular.

Cuando la caracterización de lo observado lo requiere, el docente puede optar por un análisis y valoración molar, en el cual se busca la conexión entre diferentes hechos en procura de establecer generalizaciones.

El análisis molar es particularmente adecuado cuando se ha empleado la observación sistemática, pues en esta técnica de observación y registro, más que el simbolismo de un hecho aislado lo que cuenta en mayor medida es la estructura significativa en la que dichos hechos tienen lugar, permitiendo la verificación y validez empírica de hipótesis previamente formuladas por el docente investigador.

El análisis molar se asemeja a la valoración de un video, que en contraste con las fotografías, permite

[...] un análisis longitudinal y procesual que se centra en el encadenamiento de las acciones, su desarrollo temporal y que hace foco en la interacción con el entorno. Se dice también que el análisis molar es la búsqueda de intencionalidades, ya que tiene una orientación hacia una meta (Hoyuelos y Riera, 2015, p. 77).

Pero el docente también enfrenta la necesidad de registro y análisis de hechos anecdóticos que por sí solos tienen gran carga simbólica. En estos casos puede emplear el análisis molecular, el cual se centra en el análisis de “[...] unidades más pequeñas, analiza fragmentos y recoge aspectos concretos de las actuaciones observadas. [...]” (Hoyuelos y Riera, 2015, p. 76).

El análisis molecular es especialmente adecuado para la interpretación de hechos particulares que por sí solos tengan gran significancia simbólica y de los que no se requiera su valoración en el contexto de una estructura interpretativa superior. Se trata de una hermenéutica de hechos particulares que ameritan, a su vez, una interpretación específica (*ad hoc*). Es pues, el análisis idóneo cuando se ha empleado el registro observacional anecdótico.

A manera de síntesis de la etapa de valoración de los registros observacionales, Hoyuelos y Riera (2015) plantean que el análisis y valoración de los registros observacionales es progresivo y cíclico, pues “[...] a medida que vamos sumergiéndonos en los registros de observación, vamos profundizando en ellos y estableciendo sucesivas relaciones. [...]” (p. 78). De este modo, esta etapa de valoración comporta tres principales niveles.

En un primer momento, buscamos descubrir los procesos más significativos que dan sentido argumental a la multitud de acciones observadas. En un segundo momento, queremos comprender aquellos procesos genuinos de cada niño y de cada niña, analizando sus estrategias y modos de actuar. Y, finalmente, buscamos establecer relaciones entre aquello observado-analizado y los elementos contextuales o mecanismos de influencia educativa que han sido determinantes para la evolución del proyecto (Hoyuelos y Riera, 2015, p. 78).

En virtud de que la observación está motivada por la intervención pedagógica, ya superados los tres niveles de la valoración de los registros observacionales se hace necesario el diseño de intervención, para lo cual es importante tener en cuenta que, como lo plantean Hoyuelos y Riera (2015), la intervención educativa debe ir dirigida a buscar la complementariedad entre el proyecto de los niños y el proyecto del docente, debiendo el docente ajustar progresivamente sus intervenciones para lograr dicha complementariedad.

MARCO LEGAL

Tanto a nivel internacional como nacional se ha reconocido la primera infancia como una etapa de vital importancia en el desarrollo humano. Esta importancia que se le ha otorgado ha llevado al Estado a buscar estrategias que impulsen la educación inicial como vehículo para garantizar la atención integral a la primera infancia. En tal sentido se han propuesto y diseñado acciones para la construcción de políticas públicas que mejoren los servicios de atención a la población infantil que conlleven a garantizar los derechos de los niños y las niñas.

La formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, en el marco de una atención integral, busca garantizar el derecho que tienen todos los niños y niñas menores de cinco años a una oferta que permita el acceso a educación inicial, nutrición, salud y protección, especialmente para aquellos en condiciones de vulnerabilidad. Esta política define la educación inicial como “[...] un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno como sujetos de derechos” (Fandiño y Reyes, 2012, p. 21).

Para llegar a la concepción anterior vale la pena revisar la evolución que este concepto ha tenido a lo largo del tiempo, evolución que ha marcado históricamente la educación preescolar hacia una forma positiva de concebir la educación en los primeros años de vida. Aquí un breve recuento de los avances más importantes.

Tabla 2

Cronología de la evolución normativa e institucional de la educación inicial en Colombia.

Año o periodo	
1914	Se crea la casa de los niños. Gimnasio Moderno, atención a los niños(as) de estratos altos con una clara orientación en la pedagogía del modelo Montessori.
1933-1936	Se crea el Kindergarten. Inicia la formación docente, enfoque en la escuela activa.
1939	Por primera vez se define el concepto de educación infantil por medio del decreto 2101.
1960-1968	Se crea el Departamento Administrativo del Bienestar Social y el Instituto de Bienestar Familia
1984	Por medio del decreto 1002 se dan lineamientos para la realización de actividades de educación integradas.
1986	Se publica el primer currículo de preescolar, en el cual se propone estrategias de trabajo enfocadas en el juego libre, la unidad didáctica, el trabajo en grupo y la participación de la familia.
1988	El Ministerio de Educación, reestructura la división de atención preescolar, creando el grupo de educación inicial.
1990	Se reglamenta la educación de los niños y las niñas menores de 6 años, iniciando la época de mayores avances en la educación inicial.
1992	Se crea el grado 0, como único grado obligatorio en la educación preescolar.
1994	Con la Ley 115 de este año se establece la Ley General de Educación y con ello el Sistema Educativo Nacional.
1996	Con la resolución 2343 se plantean los índices de logro enfocados en 5 dimensiones: corporal, comunicativa, cognitiva, ética y estética.
2000	El DABS publica el proyecto pedagógico Red de Jardines Infantiles, donde recoge las políticas internacionales, convirtiéndose en el primer documento que habla acerca de las orientaciones para la educación de los niños(as) de los 0 a los 5 años.
2003	Se publica el documento Desarrollo Infantil y educación inicial.
2009	Con el decreto 057 se elabora por parte de la Secretaria de Integración Social los lineamientos y estándares técnicos de educación inicial, estos establecen cinco dimensiones del desarrollo infantil: Cognitiva, Personal-Social, Corporal, Comunicativa y Artística, cada una de ella busca integrar un marco general para el desarrollo integral de los niños y las niñas.
2010	Secretaría de Integración Social en conjunto con la Secretaria de Educación publican los lineamientos pedagógicos y curriculares para la Educación Inicial en el Distrito.

Fuente: Elaboración de la autora con información de Fandiño y Reyes (2012).

La evolución normativa e institucional de la educación inicial en Colombia deja en evidencia los esfuerzos que se han realizado por mejorar la calidad de vida de los niños y las niñas, reconociendo sus derechos, sus capacidades individuales y sus contextos, evidenciando que Colombia en materia de educación Inicial ha trabajado en conjunto con las políticas globales, acogiéndose a los referentes epistemológicos, pedagógicos, cognoscitivos y de desarrollo humano y social de distintas organizaciones que trabajan a favor de la primera infancia.

De este modo, frente a los lineamientos de Educación inicial se plantea una mirada integral, la cual busca reconocer a cada niño(a) como sujetos únicos, con capacidades únicas y excepcionales. Para tal fin parte de una concepción de desarrollo humano que reconoce que cada uno de los factores que integran tal concepción, es relevante e incide en la construcción del sujeto. Dicha concepción del desarrollo humano se estructura como un entramado biológico, psicológico, social, cultural e histórico que fortalece y trabaja las comprensiones, saberes, sentimientos, capacidades y habilidades, básicos para la vida del ser humano, la construcción de sí mismo y el mundo exterior (Fandiño y Reyes, 2012).

De igual forma, y con el propósito de realizar un seguimiento del desarrollo integral de la persona, los lineamientos pedagógicos y curriculares de educación inicial establecen la importancia de la observación en el proceso de desarrollo de los niños y las niñas. Este lineamiento propone, desde las distintas experiencias propuestas por los docentes, evaluar los avances, logros, debilidades y fortalezas expresados por los niños(as) desde sus individualidades.

Con base en lo anterior propone tres enfoques que permitan orientar el proceso de observación y seguimiento, el primero desde las características y ritmos propios del desarrollo, para lo cual busca “reconocer a los niños y las niñas como sujetos únicos, con características, fortalezas y ritmos propios”, el segundo como un proceso integral que se genera en situaciones cotidianas no instrumentalizadas, en este sentido expresa la importancia de observar desde las experiencias

propias del Jardín Infantil, buscando evidenciar los avances y retrocesos propios en el proceso de desarrollo; el tercer y último enfoque se basa en que el seguimiento debe ser un proceso continuo e intencional, este debe tener una sistematicidad e intencionalidad clara, debe tener un acompañamiento continuo, tanto de los docentes como de la familia: en el sentido docente por medio de la planificación de las intencionalidades de la observación ya que esto documenta los avances y retrocesos en el proceso de aprendizaje y desarrollo.

METODOLOGÍA

El presente trabajo de grado se inscribe dentro de la denominada Investigación Aplicada. Este enfoque metodológico diferencia los tipos de investigación de acuerdo con su propósito.

Inicialmente se reconoce a la Investigación básica o fundamental como aquella orientada a comprender o explicar un objeto de estudio, un fenómeno en particular, sin el propósito de encontrar aplicaciones prácticas de ese conocimiento.

Por otro lado se reconoce a la Investigación aplicada como aquella que busca investigar las formas de atender necesidades sociales con el uso del conocimiento que se produce en la investigación fundamental. Este tipo de investigación está ligada por lo tanto a las diferentes fases del proceso de formulación o producción de herramientas, mecanismos, artefactos, estrategias, metodologías o sistemas.

De acuerdo con Vargas (2009) los tipos de investigación aplicada asociados al campo de la educación son: 1) Las investigaciones prácticas enfocadas en diagnósticos; 2) Los estudios de caso y caso único; 3) Las prácticas o innovaciones de métodos o modelos; 4) La investigación acción; 5) La investigación acción participative; 6) La investigación protagónica; 7) La investigación evaluativa.

En el caso del presente trabajo la estructura metodológica corresponde específicamente a la investigación orientada a prácticas o innovación de métodos o modelos. Como lo señala Vargas (2009) este tipo de investigaciones

[...] son experiencias de investigación con propósitos de resolver o mejorar una situación específica o particular, para comprobar un método o modelo mediante la aplicación innovadora y creativa de una propuesta de intervención... en un grupo, persona, institución o empresa que lo requiera (p.162).

El diseño metodológico planteado para este trabajo de grado consta de cinco fases: 1) Caracterización de necesidades y oportunidades en torno a la caracterización del desarrollo de las niñas y los niños en el CDI “Mi mundo de hadas”. Esta fase se concentró específicamente en el análisis de las necesidades de las docentes que llevan a cabo esta labor. 2) Delimitación de referentes teóricos en torno al concepto de desarrollo integral en la primera infancia y su acompañamiento en ambientes institucionales de atención a niñas y niños de 0 a 6 años. 3) Análisis de metodologías y experiencias previas de evaluación, valoración o caracterización del desarrollo integral de la infancia. 4) Desarrollo de un modelo metodológico basado en los aportes de los referentes teóricos y el análisis de las metodologías existentes, orientado a atender las necesidades identificadas en las prácticas de las docentes del CDI “Mi mundo de hadas”. 5) Evaluación inicial del modelo metodológico desarrollado. Esta evaluación se planteó como un grupo focal con las docentes del CDI, en el cuál se posibilitara un acercamiento teórico y práctico a los elementos desarrollados y se obtuviera una apreciación de parte de las docentes en torno a la usabilidad y la utilidad del desarrollo generado.

DESARROLLO INTEGRAL EN EL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL –CDI- “MI MUNDO DE HADAS”

Mi Mundo de Hadas es una institución que se ha dado a conocer por ser un lugar comprometido en brindar un ambiente enriquecido, en el que se promueve el aprendizaje a través del conocimiento individualizado de cada niño(a) con el fin de impulsar al máximo sus potencialidades.

La institución se ha propuesto desde el año 2013 avanzar en los procesos comunicativos, cognitivos, corporales, afectivos, sociales y artísticos, mediante la construcción de ambientes propicios y estimulantes en el que prevalece el conocimiento profundo de cada niño(a).

Las estrategias pedagógicas en el CDI se han fundamentado en los pilares de educación inicial, que como vehículo a las dimensiones del desarrollo en primera infancia otorgan reconocimiento a la individualidad, a los intereses de cada uno en particular y a las expectativas que tiene cada uno respecto de las experiencias que vive, no solo en el ámbito del jardín, sino también a nivel familiar y cultural.

Por medio del uso constante de la literatura, el arte, el juego y la exploración de medio se brindan espacios que promueven el desarrollo experimental, la construcción de conocimiento, las interacciones sociales, fortaleciendo el potencial de aprendizaje y los vínculos culturales.

A partir de los postulados de la teoría ecológica de Bronfenbrenner, en el CDI se concibe que el ambiente ecológico es un conjunto de estructuras (principalmente sociales) seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro y que afectan, inciden y condicionan el desarrollo del individuo (UNAD, 2016).

La siguiente figura presenta los cinco sistemas ambientales propuestos por Bronfenbrenner.

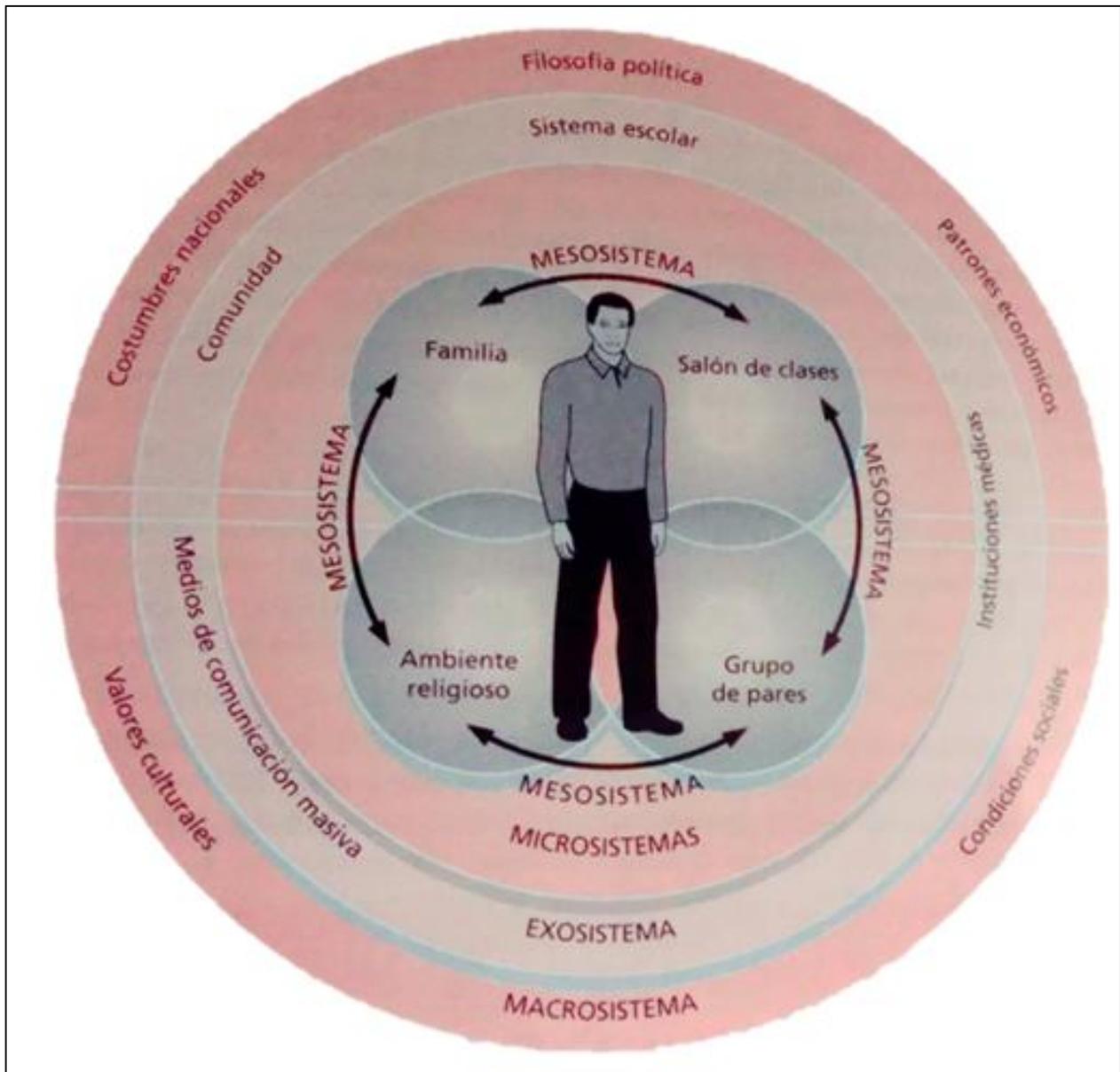


Figura 2. Niveles de Sistemas desde la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner. Fuente: Woolfolk (2010).

El Modelo Ecológico plantea que cada uno de estos sistemas ambientales, que abarcan desde las relaciones más cercanas de un individuo, establecidas en el microsistema hasta los aspectos socioculturales e históricos del macrosistema y cronosistema, influye, moldea y condiciona el desarrollo del individuo.

Con base en los postulados teóricos de la pedagogía dialogante y en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, que supone una herramienta conceptual holística e integradora a partir de la cual se entiende que los niños y niñas están en conexión con los sistemas ambientales en los que están inmersos y que les son propios, en el CDI se diseñan y aplican intervenciones pedagógicas orientadas a que los niños y niñas desarrollen a plenitud sus dimensiones de desarrollo, a saber, la dimensión socio-afectiva, la dimensión cognoscitiva y la dimensión práxica.

Comenzando con la dimensión socio-afectiva, es preciso señalar que “La Pedagogía Conceptual en su propia definición fue excluyente y pecó de cognitivista, dejando de lado las otras dimensiones humanas” (De Zubiría, 2006, p. 9).

Pero un modelo pedagógico dialogante como el adoptado por el CDI concibe que el pleno desarrollo humano no solamente comprende el aprendizaje, sino que abarca un equilibrio entre propósitos y contenidos de tipo cognitivo, socio-afectivo y práxico.

Para el logro de este propósito, en el CDI se estimula a los niños y niñas para que desarrollen competencias afectivas para que se conozcan a sí mismos y para que conozcan y comprendan a los demás. También se les estimula el desarrollo de valores éticos y de solidaridad y de valores estéticos y de sensibilidad.

En cuanto a la dimensión cognoscitiva, el CDI se ha enfocado en brindar experiencias que le permitan a los niños(as) construir conocimiento por medio de las vivencias de su día a día.

Tanto en el entorno escolar como familiar, la institución ha buscado abordar los procesos de desarrollo del pensamiento por medio de la dimensión cognitiva y comunicativa mediante distintas experiencias y vivencias pedagógicas orientadas a que el niño y la niña fortalezcan sus habilidades, no solo en las relaciones lógicas, sino a su vez fortalezcan las interacciones sociales con su entorno y contexto que le rodean, para ello se ha enriquecido con distintos postulados teóricos los cuales buscan dar una pauta al docente acerca del desarrollo cognoscitivo, entre ellos el enfoque

Piagetiano, en la etapa del desarrollo preoperacional del niño y del desarrollo del lenguaje de Vygotsky.

Desde la perspectiva de Piaget el CDI rescata los siguientes postulados de su teoría: 1) La implementación en la institución de una metodología constructivista; Piaget plantea que la mejor vía de aprendizaje era por medio del descubrimiento ya que se le permitía al niño(a) ser un sujeto activo de su proceso de aprendizaje, al mismo modo le sugería al maestro buscar, crear espacios y situaciones donde fuera el niño quien propusiera soluciones a acontecimientos básicos de la vida cotidiana; 2) El docente es un guía en el proceso de aprendizaje; es un guía que observa, escucha y cuestiona positivamente el aprendizaje de los niños(as), genera espacios prácticos de aprendizaje por medio del descubrimiento y la exploración de medio; 3) Es el docente quien debe acercarse a los niveles del pensamiento del niño(a); esto implica reconocer que los niños(as) cuando llegan a la institución cuentan con conocimientos previos y significativos acerca de su mundo y su contexto; 4) La evaluación como proceso continuo; de este aspecto se rescata el hecho de que la evaluación se da como un proceso individual, por medio de la observación se dan un acercamiento al progreso del niño(a), identificando sus logros, fortalezas y debilidades, lo cual le da un sentido a la evaluación con el énfasis puesto en un proceso de desarrollo y no en los resultados.

Con igual propósito, con base en la propuesta teórica de Vygotsky, en el CDI se estimulan y promueven en los niños y niñas actividades altamente retadoras con el fin de potencializar en ellos el desarrollo de procesos cognitivos. Esta construcción de experiencias pedagógicas le permite a los docentes interactuar con los niños de manera dinámica, promoviendo la observación, conociendo sus intereses, sus preguntas, sus gustos y cuestionamientos, información que le será útil al docente para el planteamiento de sus actividades e intervenciones.

Por último, en cuanto al desarrollo de la dimensión práxica o instrumental de los niños y niñas, el CDI cuenta con la infraestructura idónea y con el diseño y aplicación de actividades orientadas

para que los niños(as) desarrollen habilidades físicas en sus fases de desarrollo de motricidad gruesa y desarrollo de motricidad fina.

Como fue visto en el desarrollo del presente capítulo, el desarrollo humano del niño y la niña comprende las tres dimensiones vistas, las cuales, aún cuando conforman una unidad, son a su vez interdependientes.

Pero también es preciso tener en cuenta que la posibilidad de realización y concreción de dichas dimensiones, está condicionada por los sistemas ambientales en los que los niños y niñas están inmersos y que les son propios. Entender estos mecanismos permite el diseño de mejores y más eficientes intervenciones pedagógicas.

PROPUESTA DE METODOLOGÍA PARA LA CARACTERIZACIÓN INTEGRAL DEL NIÑO Y LA NIÑA EN AMBIENTES INSTITUCIONALES

En el presente capítulo se ofrece la fundamentación teórica con la que se diseña la metodología para la caracterización integral del niño y la niña en ambientes institucionales y que se plasma a manera de cartilla como herramienta de los docentes del CDI (Ver Anexo A).

Con el diseño de esta herramienta el CDI le propone al docente tres aspectos importantes al momento de realizar la caracterización inicial del niño(a), el primero de ellos consiste en orientarlo en el proceso de observación con un enfoque y propósito derivado del conocimiento que él tiene acerca de las etapas del desarrollo en la que se encuentra cada uno de ellos al momento de llegar al aula.

Se precisa de un docente que reconoce el desarrollo desde las distintas concepciones como las propuestas por Piaget y Vygotsky en los procesos de maduración, interacción social y aprendizaje, reconociendo la categorización que involucran áreas del desarrollo como la motricidad, el lenguaje y el área personal social, aspectos que se pretende que el docente evalúe, no a la manera de un test, sino mediante un acercamiento en el que se otorga sentido y se valora lo esperado dependiendo la edad del niño(a).

El segundo aspecto que se pretende proponer con la herramienta parte del interés en que el docente reconozca la importancia de acercarse a determinar la zona de desarrollo real con la que llega el niño al momento de llegar al aula. En este sentido se plantea que el docente, por medio del uso de la observación logre identificar aquellas tareas en las que el niño pueda desenvolverse solo y sin apoyos, o por el contrario, identifique las áreas o tareas en las que necesita mayor ayuda para resolverlas.

El tercer propósito de la institución en cuanto a la herramienta consiste en guiar al docente a que aprenda a observar con intención y propósitos claros; si bien en la institución se cumple con este propósito, cambiaría el hecho de que se proporcionaría una guía que ubique al docente en el cómo y qué observar, para ello se tendrán en cuenta los aspectos que proponen, tanto los lineamientos en cuanto a que el proceso de observación y seguimiento al desarrollo no vulnere el derecho de los niños(as) a ser únicos y diferentes, que poseen distintos ritmos de desarrollo, distintas formas de aprendizaje, como también que a su vez este proceso de observación le permita establecer al docente conclusiones de lo visto y escuchado basadas en el conocimiento real de la concepción del desarrollo, evitando dejar a la subjetividad aspectos importantes que influirán en el objetivo de potenciar el desarrollo en los niños y la niñas.

Como ya fue visto en el capítulo de metodologías para la evaluación, caracterización o seguimiento del niño y la niña, la metodología comporta tres momentos importantes: 1) Preparación de la observación; 2) Realización de la observación; y 3) Tiempo posterior a la observación.

El instrumento específico de aplicación por parte de las maestras del CDI, comprende una sección de caracterización familiar, una de caracterización afectiva y emocional del niño(a) y la sección de registro de observación directa, tanto de un proyecto de aprendizaje, como de las dimensiones socio-afectiva, cognoscitiva y práxica.

Por último, el instrumento contiene la sección en la que el docente registra la estrategia de intervención pedagógica que propone.

Con las siguientes imágenes se definen los participantes de las actividades de caracterización, el tipo de registros que se realizan y aspectos metodológicos y de procedimiento en la utilización del instrumento, todo con la debida articulación respecto de los fundamentos teóricos escogidos para la presente investigación.

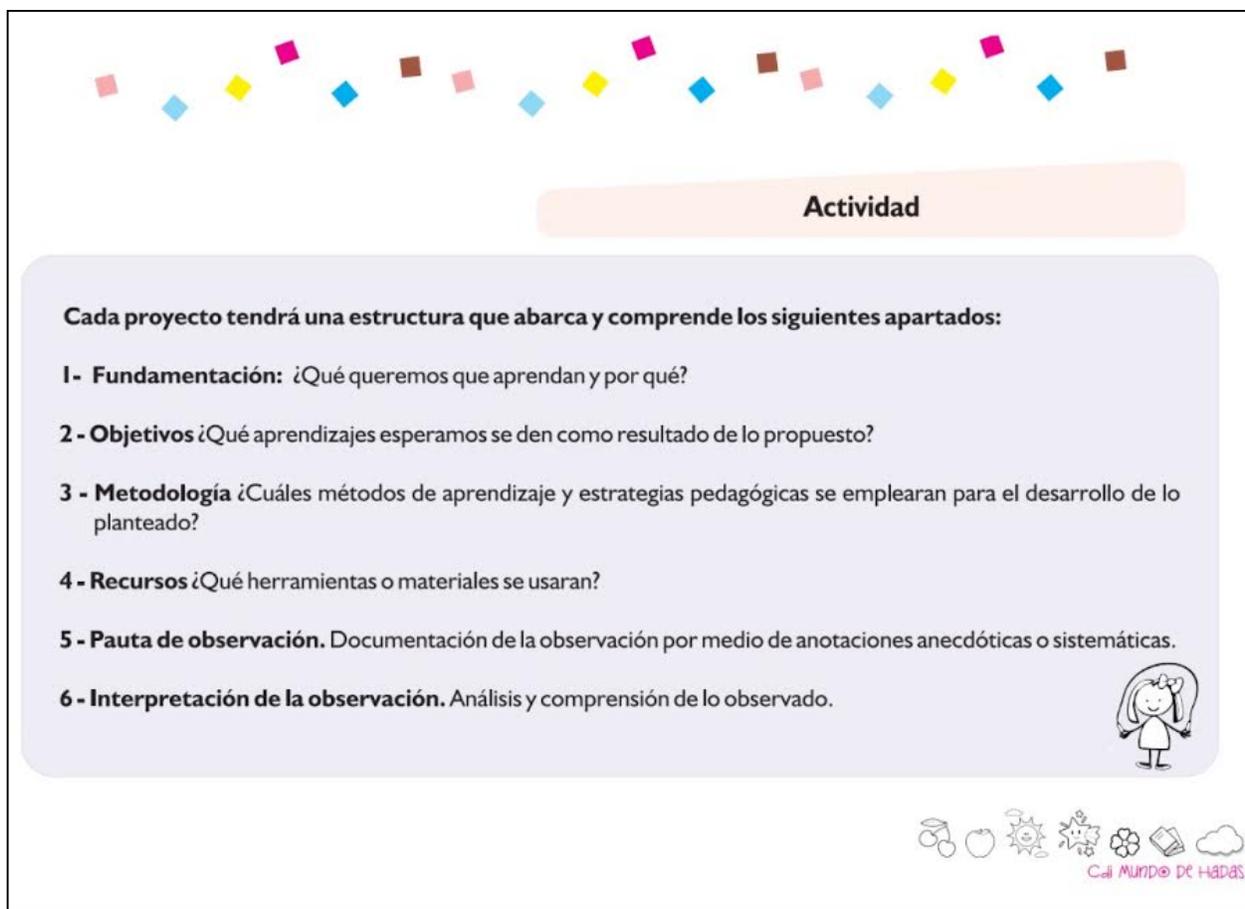


Figura 3. Sección del instrumento de caracterización (página 31 de la cartilla). Fuente: Elaboración de la autora.

Como la actividad de observación es intencionada y persigue unos propósitos, con esta sección del instrumento se definen los fundamentos de fundamentación teórica que la orientan, los objetivos que se persiguen, la metodología, los recursos, el tipo de registro de observación (sistemática o anecdótica) y las pautas de interpretación de lo que habrá de registrarse.

Herramienta Pedagógica de 2 a 3 años

* Nombre del niño/niña: _____

* Edad: _____

* Docente: _____

* Fecha: _____

Cal MUNDO DE HADA

The image shows a form titled 'Herramienta Pedagógica de 2 a 3 años'. It has a purple header with colorful confetti. Below the header, there are four fields for data entry: 'Nombre del niño/niña', 'Edad', 'Docente', and 'Fecha'. Each field has a light purple label and a light orange background with horizontal lines. To the right of the fields is an illustration of three colored pencils. At the bottom right, there are small icons of various objects (cherries, apple, sun, snowflake, flower, book, cloud) and the text 'Cal MUNDO DE HADA'.

Figura 4. Sección del instrumento de caracterización (página 25 de la cartilla). Fuente: Elaboración de la autora.

Con esta sección del instrumento se definen los participantes que intervienen en el registro de observación, definiendo además datos iniciales de caracterización como edad del niño(a), la fecha del registro y el docente a cargo de la observación.



Figura 5. Sección del instrumento de caracterización (página 26 de la cartilla). Fuente: Elaboración de la autora.

Con esta sección del instrumento se realiza una caracterización socio familiar más detallada. En atención a los postulados teóricos de Vygotsky, las preguntas asociadas se orientan a establecer la conformación del núcleo familiar, el tipo de interacciones del niño(a) con su familia y los hábitos, normas, reglas de convivencia y pautas de crianza prevalecen en el contexto familiar.

De igual forma, y con el propósito de identificar los niveles de sistemas propuestos en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, en esta sección del instrumento se establecen los aspectos importantes del entorno familiar que puedan influir en el desarrollo del niño(a) en el aula, así como la caracterización del entorno socio-cultural del niño(a) en cuanto a tradiciones familiares, posturas religiosas, sociales y políticas.

Identidad

Caracterización Afectiva y Emocional del Niño(a)

¿Cómo establece el niño(a) vínculos afectivos con sus pares y adultos?, ¿Cuáles son sus preferencias (exploración, movimiento, percepción) en cuanto a las experiencias brindadas en los proyectos de aprendizaje?, ¿Cómo manifiesta sus sentimientos y emociones?, ¿Cómo se identifica él desde sus características propias en cuanto a sexo, cultura y contexto social?






Café MUNDO DE HADAS

Figura 6. Sección del instrumento de caracterización (página 27 de la cartilla). Fuente: Elaboración de la autora.

The image shows a section of a characterization instrument. At the top, there is a decorative border of colorful squares (pink, blue, yellow, brown). Below this, the word "Autonomía" is written in a light pink rounded rectangle. Underneath, a light purple rounded rectangle contains the question: "¿Qué pautas de independencia tiene en cuanto a las actividades de higiene personal y actividades propuestas por el proyecto de aprendizaje?, ¿Qué aspecto reconoce en el niño(a) en cuanto al establecimiento de normas y acuerdos del CDI?". Below the question is a large light orange rounded rectangle for writing, with a pencil icon in the top left corner. In the bottom right corner of the writing area, there is a small cartoon character of a smiling figure with arms raised. At the very bottom right of the page, there is a row of small icons (cherries, apple, sun, snowflake, flower, book, cloud) and the text "Calle MUNDO DE HADAS".

Figura 7. Sección del instrumento de caracterización (página 28 de la cartilla). Fuente: Elaboración de la autora.

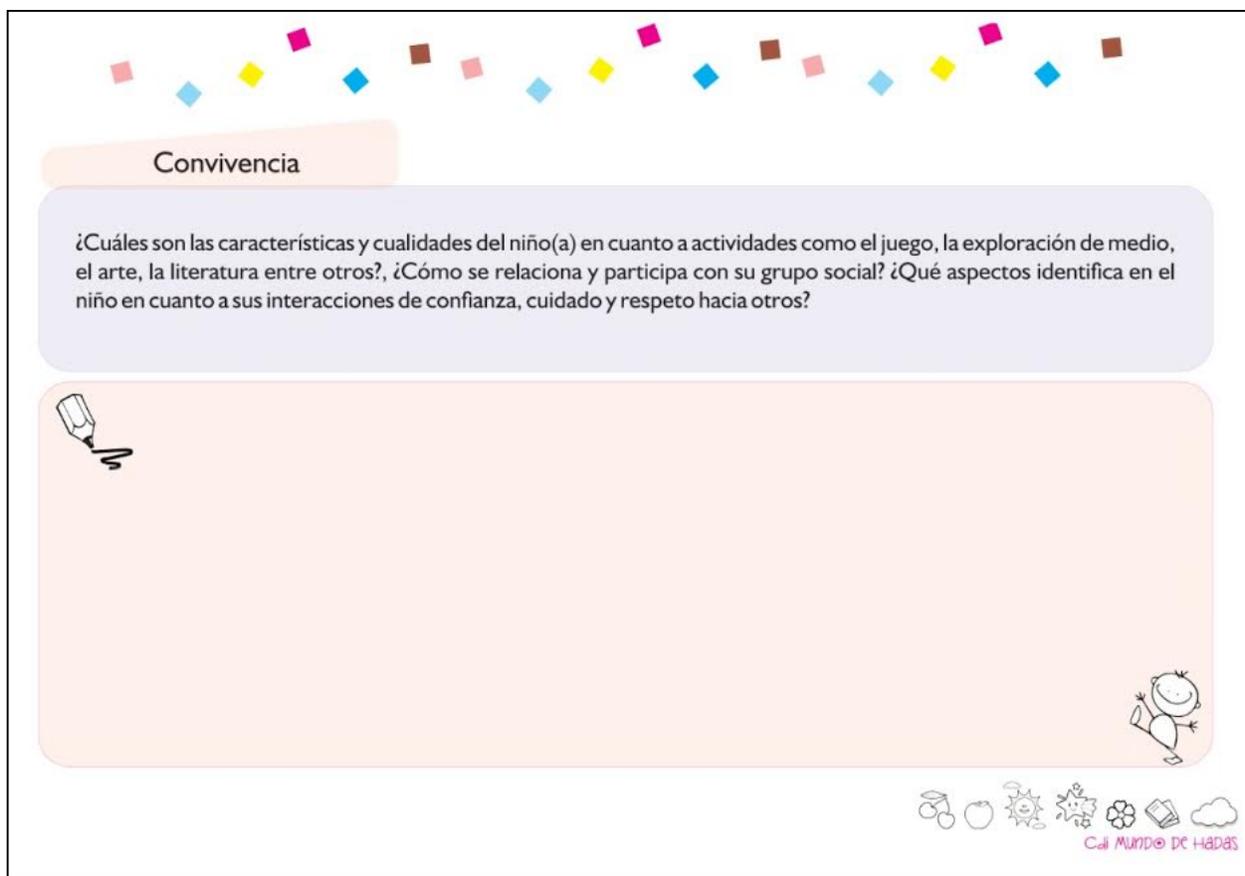


Figura 8. Sección del instrumento de caracterización (página 29 de la cartilla). Fuente: Elaboración de la autora.

Con las secciones del instrumento correspondientes a las figuras 5, 6 y 7 se detallan aspectos afectivos y emocionales del niño(a) y que se definen en su identidad, autonomía y capacidad de convivencia.

Con base en los postulados teóricos de Piaget, la caracterización de los aspectos afectivos y emocionales del niño(a) permite vislumbrar el posible proceso adaptativo que realizará el niño(a) a través de intercambios activos entre las personas y las características del ambiente.

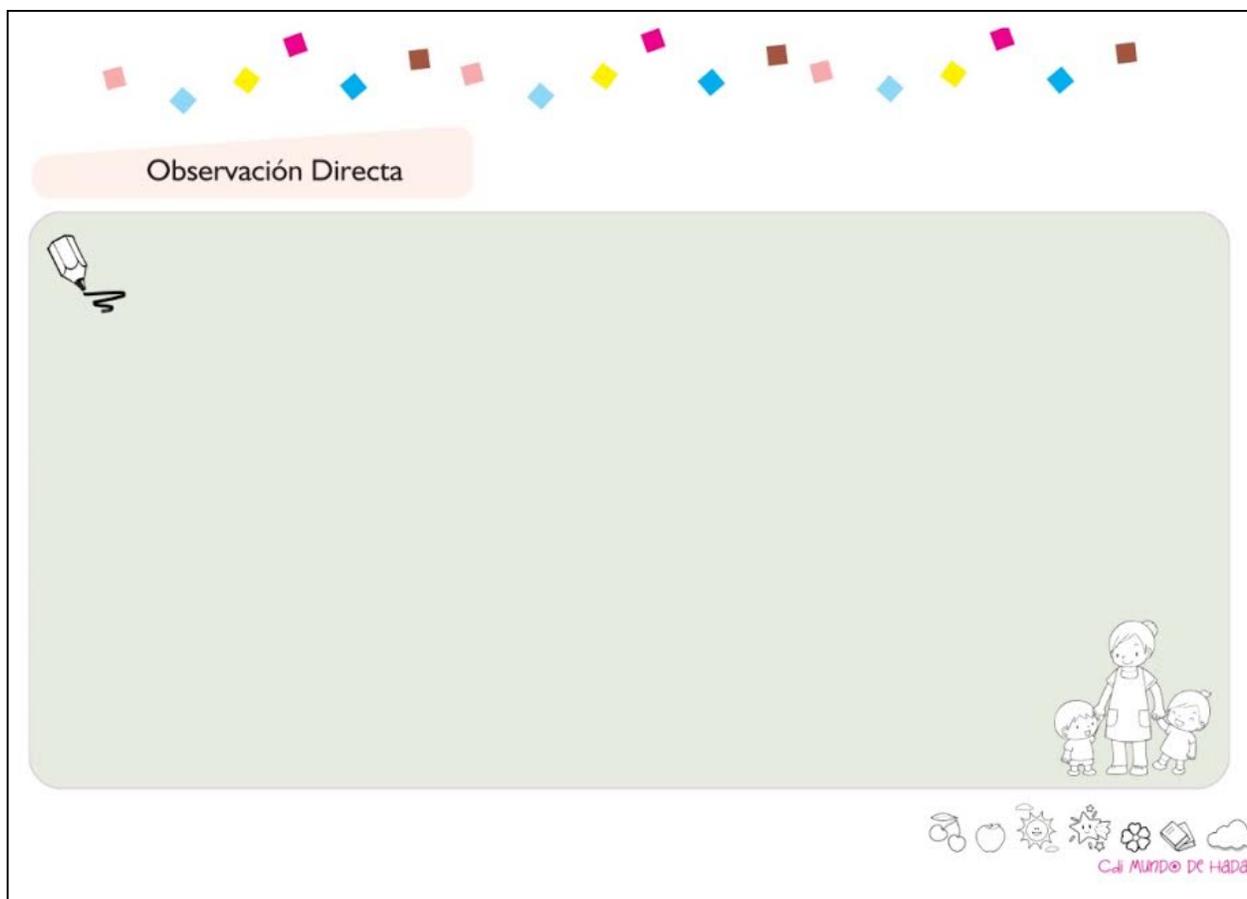


Figura 9. Sección del instrumento de caracterización (página 30 de la cartilla). Fuente: Elaboración de la autora.

En esta sección del instrumento de caracterización el docente responsable realiza el registro de su observación, debiendo definir, según el propósito o la situación particular de la observación, si opta por una anotación sistemática (para registrar aspectos concretos de las producciones o actividades de sus estudiantes, pudiendo emplear descripciones de diario o notas continuadas (Shores y Grace, 2013), o si opta por una anotación anecdótica (para el registro de acciones espontáneas de los niños y niñas, o quizá un grupo pequeño de ellos).



Dimensiones del Desarrollo		Guía		Áreas del desarrollo* PÁRVULOS
Dimensión Socioafectiva	Con apoyo	Sin apoyo	Observación Individualizada	
Realiza contacto visual cuando se le habla. Sigue con la mirada objetos. Mantiene el contacto visual o se distrae ante estímulos, voltea la cabeza cuando se le llama por su nombre, cesa una actividad y voltea su mirada para poner atención a la conversación.				
Acepta el acercamiento físico de compañeros. Interactúa con compañeros dentro de juegos, responde con sonrisa ante las palabras cariñosas o de admiración.				



 Cali MUNDO DE HADAS

Figura 10. Sección del instrumento de caracterización (página 33 de la cartilla). Fuente: Elaboración de la autora.



Dimensión Socioafectiva	Con apoyo	Sin apoyo	Observación Individualizada
<p>Imita acciones representadas por la guía, se mira en el espejo señala las partes de su cara y/o de su cuerpo, sostiene y bebe solo de un vaso, señala prendas de vestir, avisa de las necesidades de ir al baño.</p> <p>Tiene la intención de contar algo a un compañero o maestro (no requiere buen manejo del lenguaje), dice los nombres de sus padres, se baña cara y manos, dice su nombre completo, Puede desvestirse solo.</p>			
<p>Identifique actividades de la vida diaria como aseo personal, habilidades para comer, control esfinteres, vestido y desvestido.</p>			



Calle MUNDO DE HADAS

Figura 11. Sección del instrumento de caracterización (página 34 de la cartilla). Fuente: Elaboración de la autora.



Dimensión Cognoscitiva	Guía		Observación Individualizada
	Con apoyo	Sin apoyo	
Ejecuta acciones sencillas, selecciona y nombra objetos, imita sonidos del ambiente, asocia los animales con onomatopeyas, hace uso de señas para comunicarse.			
Presenta sobresalto ante los ruidos, busca sonidos con la mirada, ríe con carcajadas, imita sonidos de animales, bislabos, movimientos de gestos faciales, responde con bislabos o palabras de tres sílabas, niega con la cabeza, llama a la madre, entiende ordenes sencillas, combina dos palabras, reconoce seis o más objetos, utiliza más de 20 palabras claras.			
Domina colores, formas o tamaños por aproximación.			
Agrupar y/o parear objetos.			



Figura 12. Sección del instrumento de caracterización (página 35 de la cartilla). Fuente: Elaboración de la autora.

	Guía		Observación Individualizada
	Con apoyo	Sin apoyo	
Dimensión Práctica * Desarrollo de Motricidad Gruesa Camina con equilibrio, se agacha, corre, lanza y atrapa una pelota, pateo una pelota, sube y baja escaleras con apoyo, gatea, se sostiene en un pie, realiza arrastre con movimientos alternos, salta en los dos pies con apoyo, camina hacia atrás.			
Dimensión Práctica * Desarrollo de Motricidad Fina Mueve sus manos simultáneamente, aplaude, junta y separa sus dedos libremente, agarra objetos voluntariamente, realiza movimientos para enroscar o desenroscar, agarra lápiz y realiza garabateo, sostiene un objeto con cada mano, manipula vario objetos a la vez, agarra cubos con pulgar e índice, mete y saca objetos de una caja., Pasa hojas de un libro, hace torres, busca objetos escondidos.			

C/ MUNDO DE HADAS

Figura 13. Sección del instrumento de caracterización (página 36 de la cartilla). Fuente: Elaboración de la autora.

Con las secciones del instrumento correspondientes a las figuras 10, 11, 12 y 13, y en atención a la propuesta de Vygotsky sobre la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) se detallan por observación las actividades que los niños y niñas son capaces de hacer y lo que aún no pueden lograr por sí mismos, pero que con la orientación correcta podrían alcanzar con éxito.

Dichos registros se dividen y corresponden las dimensiones de desarrollo infantil propuestas en la pedagogía dialogante, a saber, la dimensión socio-afectiva, cognoscitiva y práxica.



Figura 14. Sección del instrumento de caracterización (página 37 de la cartilla). Fuente: Elaboración de la autora.

En atención a que la observación está motivada y se orienta hacia la intervención pedagógica, en esta sección del instrumento el docente propone la intervención educativa, la cual debe ir dirigida a buscar la complementariedad entre el proyecto de los niños y el proyecto del docente, debiendo el docente ajustar progresivamente sus intervenciones para lograr dicha complementariedad.

Validación de la propuesta

En la presente investigación ya se realizó una aplicación piloto de la herramienta de caracterización diseñada, por lo cual se puede ofrecer una validación inicial (epistemológica, conceptual, pedagógica, cognoscitiva, procedimental e instrumental) de dicho instrumento.

Los resultados de aplicación son los siguientes:

Primer docente participante

Centro de Desarrollo Infantil Mi Mundo de Hadas.

Validación de la Herramienta para la Caracterización Inicial.

Con el fin de establecer la pertinencia de la Cartilla “Metodología para la Caracterización Inicial”, queremos conocer su punto de vista con respecto a los siguientes aspectos:

1. ¿Cómo se percibe usted a sí misma frente a la caracterización inicial?

Respuesta: Considero que es una herramienta útil y con gran valor que lo reta como maestro a afinar sus sentidos no solamente la observación sino también la interpretación y análisis de las conductas, contexto, situaciones y acciones de sus estudiantes en los distintos escenarios del jardín, por lo tanto resalta la responsabilidad social que conlleva la profesión de los maestros ya que el uso adecuado de la herramienta permite tener una guía frente a las estrategias que deberá implementar para favorecer el desarrollo de los niños/niñas, como también permite aprender y

reflexionar acerca del que hacer docente ya que el uso de la herramienta implica una reflexión, indagación y proposición.

2. ¿Qué impresiones generales tiene frente a la metodología propuesta?

Respuesta: Pienso que es una metodología que reconoce el rol activo de los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje y por ende dentro de su entorno, de igual manera enmarca que el desarrollo integral de los mismos es una corresponsabilidad de los actores que rodean al niño/niña (familia/escuela/cultura) por lo tanto resalta la necesidad que haya un dialogo entre los mismo que contribuya a los procesos en las diferentes dimensiones humanas.

3. Establezca en la siguiente tabla las fortalezas y mejoras que considera usted son necesarias para enriquecer la herramienta. (Queridas profes, los propósitos hacen referencia a la claridad y pertinencia de los temas propuestos en la cartilla, estos tres propósitos son los objetivos de mi trabajo, por lo tanto es necesario saber que tanto quedaron explícitos en la misma)

PROPOSITOS	FORTALEZAS	MEJORAS
PROPOSITO 1. En cuanto a la Zona de Desarrollo Proximal.	Se fomenta el trabajo colaborativo entre los actores del aprendizaje (pares, maestro, padres) Reconoce al niño/niña como actor social.	Buscar estrategias que comprometan a los padres en el proceso formativo de sus hijos.
PROPOSITO 2. En cuanto a la observación.	Se abarcan distintos aspectos que inciden en el desarrollo del niño, por lo tanto facilita el registro de las observaciones.	Evaluar el tiempo de observación teniendo en cuenta el tiempo de adaptación al jardín ya que este incide en la manera como el niño/niña se desenvuelve en el mismo. Que se realice una socialización previa de los criterios de observación para que en el momento de hacer el registro de la observación no hayan confusiones debido a la interpretación.
PROPOSITO 3. En cuanto a la Valoración individual.	Reconoce las individualidades y apunta a fortalecerlas.	Así como se establece un punto de partida también se podría establecer unos mínimos para continuar al siguiente nivel, que reconozca la edad, los avances en sus procesos y compromiso de las familias. Dicha valoración debería estar acompañada o en dialogo del diagnóstico por la terapeuta ocupacional y psicología.

Segundo docente participante

Centro de Desarrollo Infantil Mi Mundo de Hadas.

Validación de la Herramienta para la Caracterización Inicial.

Con el fin de establecer la pertinencia de la Cartilla “Metodología para la Caracterización Inicial”, queremos conocer su punto de vista con respecto a los siguientes aspectos:

1. ¿Cómo se percibe usted a sí misma frente a la caracterización inicial?

Respuesta: Yo, como docente de la primera infancia observo que es primordial saber con qué clase de chicos estamos encontrando en nuestras aulas escolares ya que son multiculturales y han logrado diferentes desarrollos por medio de su entorno principal que es la familia; dado a esto la caracterización es una herramienta que sirve de apoyo a los docentes para poder comprender a este ser humano que está a nuestro cargo.

2. ¿Qué impresiones generales tiene frente a la metodología propuesta?

Respuesta: Mi primera impresión al leer detalladamente la cartilla es que esta labor se realiza a diario pero esta metodología es de gran ayuda ya que es más específica donde, se muestra paso a paso de la observación que se hace a cada niño. Además nos brindan información de la clase de observaciones que se pueden tener y como llevarlas a la práctica en nuestras aulas escolares.

3. Establezca en la siguiente tabla las fortalezas y mejoras que considera usted son necesarias para enriquecer la herramienta. (Queridas profes, los propósitos hacen referencia a la claridad y

pertinencia de los temas propuestos en la cartilla, estos tres propósitos son los objetivos de mi trabajo, por lo tanto es necesario saber que tanto quedaron explícitos en la misma)

PROPOSITOS	FORTALEZAS	MEJORAS
PROPOSITO 1. En cuanto a la Zona de Desarrollo Proximal.	El niño comienza una ruptura entre lo que es capaz de realizar y lo que puede lograr hacer con ayuda de las demás personas que le rodean, se respeta su desarrollo y su condición.	Lograr tener unos mínimos o estándares para poder sacar el mejor provechó. Estos mínimos deben respetar las edades de nuestros niños en la parte cognitiva y emocional de ellos.
PROPOSITO 2. En cuanto a la observación.	Es la mejor herramienta que el docente puede tener; los tres momentos que se están describiendo allí son claros y concisos para poder tener una radiografía de nuestros niños y su entorno.	Estos documentos deben permanecer a la mano, con esto quiero decir que la docente o persona que quiera saber acerca de los niños pueda acceder fácilmente a estos.
PROPOSITO 3. En cuanto a la Valoración individual.	Allí se puede llevar un registro detallado del niño.	

Tercer docente participante

Centro de Desarrollo Infantil Mi Mundo de Hadas.

Validación de la Herramienta para la Caracterización Inicial.

Con el fin de establecer la pertinencia de la Cartilla “Metodología para la Caracterización Inicial”, queremos conocer su punto de vista con respecto a los siguientes aspectos:

1. ¿Cómo se percibe usted a sí misma frente a la caracterización inicial?

Respuesta: Considero que esta me permite vislumbrar de forma individual los niños y niñas respecto a sus debilidades y fortalezas teniendo en cuenta los prerrequisitos con los que deben contar y dependiendo de lo obtenido me ayudara para crear estrategias pedagógicas que favorezcan la nivelación del grupo de forma acertada.

2. ¿Qué impresiones generales tiene frente a la metodología propuesta?

Respuesta: Que es una propuesta que contribuye a la orientación acertada del proceso realizado por el docente frente al reconocimiento efectivo de los niños y niñas generando una ayuda organizada del cómo y para que se realiza la observación teniendo en cuenta las intencionalidades pedagógicas.

3. Establezca en la siguiente tabla las fortalezas y mejoras que considera usted son necesarias para enriquecer la herramienta. (Queridas profes, los propósitos hacen referencia a la claridad y pertinencia de los temas propuestos en la cartilla, estos tres propósitos son los objetivos de mi trabajo, por lo tanto es necesario saber que tanto quedaron explícitos en la misma)

PROPOSITOS	FORTALEZAS	MEJORAS
PROPOSITO 1. En cuanto a la Zona de Desarrollo Proximal.	Produce autonomía en actividades. Genera construcción del conocimiento significativamente. Consigue nuevos niveles de desarrollo. Rol activo del docente	Involucrar más el núcleo familiar que le sirva como andamiaje al niño y la niña en su proceso.
PROPOSITO 2. En cuanto a la observación.	Permite hacer caracterización de los niños y niñas. Se distinguen los diferentes ritmos de aprendizaje. Identificación socio-familiar del grupo. Reconocimiento de aprendizajes previos.	Utilizar la tecnología para crear una matriz que permita registrar por niveles los resultados. Promoción de las TIC durante las observaciones como herramientas potencializadoras de aprendizaje.
PROPOSITO 3. En cuanto a la Valoración individual.	Permite ampliar notas registradas de manera episódica. Se descubre la zona de desarrollo actual del niño o la niña. Planificación de estrategias.	

Con base en la aplicación piloto del instrumento de caracterización, se confirma su validación frente a los aspectos epistemológicos, conceptuales, pedagógicos, cognoscitivos y procedimentales instrumentales.

1) En cuanto a la validación epistemológica, las participantes basan sus criterios de evaluación con base en postulados epistemológicos que asumen que el proceso de conocimiento es interestructurante; 2) Frente a la validación conceptual, las participantes coinciden y entienden los conceptos propuestos de manera unívoca; 3) Frente a la validación pedagógica y cognoscitiva, las participantes coinciden al asumir los postulados de la pedagogía dialogante en la que se basan sus propuestas de intervención pedagógica; 4) frente a la validación procedimental e instrumental, se verifica que las participantes entienden de manera unívoca las formulaciones del instrumento.

Los anteriores criterios de validez confirman la confiabilidad y validez inicial del instrumento de caracterización propuesto.

CONCLUSIONES

Con base en los objetivos y los resultados de investigación se concluye, en primer lugar, respecto de la conceptualización de los distintos enfoques del desarrollo del niño y la niña en la primera infancia a partir de la revisión documental de los principales autores resulta pertinente destacar la importancia de los referentes epistemológicos revisados y que dieron origen a grandes transformaciones de los modelos pedagógicos y educativos.

La importancia de los aportes teóricos de Piaget y Vygotsky radica principalmente en que cambiaron el paradigma a partir del cual se entendía el proceso cognoscitivo. Con base en las transformaciones y referentes epistemológicos de la filosofía, como el giro copernicano de Kant, Piaget y Vygotsky ofrecieron nuevos referentes pedagógicos en los que se concibe que el proceso pedagógico y cognoscitivo es interestructurante y en el que todos los participantes comportan un rol activo.

Si bien la teoría Piagetiana no se orienta a ofrecer una sistemática teoría psicoeducativa, a partir de dichos referentes teóricos se han podido establecer y diseñar estrategias de aplicación en el ámbito educativo. El aporte de Piaget radica principalmente en la superación del modelo teórico conductista al demostrar que la inteligencia comporta un proceso adaptativo que se realiza a través de intercambios activos entre las personas y las características del ambiente.

Con base en este postulado epistemológico y cognoscitivo, se deduce que los conocimientos se derivan de la acción, no como simples respuestas asociativas (como lo propone el conductismo), sino mediante la asimilación de lo real a las coordinaciones necesarias y generales de la acción.

Frente a Vygotsky, su aporte complementa la propuesta de Piaget al sacarla del contexto individual para destacar el rol activo y determinante del contexto social y cultural que contribuye en desarrollo cognitivo del niño(a).

Frente a la comparación, según sus aportes y resultados, de las metodologías de evaluación y caracterización existentes y su implementación en el área educativa, la Escala de Desarrollo Infantil UNICEF para Colombia permite una caracterización expedita y objetiva de la interacción entre la maduración, la experiencia social, el aprendizaje y la propia actividad autoregulatoria del niño, pero no logra establecer las variables externas que pueden estar condicionando la conducta y desarrollo del niño o niña, tales como la estructura familiar, las características de los padres y/o de quien cuida el niño, el estado de empleo de los padres, las condiciones de la vivienda, las condiciones sociales y económicas generales de la familia, y en general, los ambientes que influyen su desarrollo, sean ambientes familiares, comunitarios o del entorno físico, geográfico o sociocultural.

Complementario de la Escala de Desarrollo Infantil, la escala de Myers (2003) sí mide y caracteriza las variables externas que pueden estar condicionando la conducta y desarrollo del niño o niña.

Finalmente, el modelo de caracterización e intervención pedagógica a partir de la observación permite una hermenéutica e interpretación de hechos particulares que ameritan, a su vez, una interpretación específica en la que se valora el contexto individual y el contexto familiar y socio-cultural del niño(a), y con base en ello se diseña la intervención y apoyo educativo más apropiado.

Con base en estos postulados y de la observación como técnica principal, el diseño de la metodología de caracterización que resulta de la presente investigación, se convierte en herramienta idónea con la que las docentes del Centro de Desarrollo Infantil pueden caracterizar el nivel de desarrollo actual y potencial del niño y la niña de manera individual y con base en ello

y en los postulados de la pedagogía dialogante, diseñar estrategias de mediación que conlleven a potenciar en ellos su desarrollo y aprendizaje.

RECOMENDACIONES

Para la formulación de recomendaciones es preciso reconocer que la principal limitación de la presente investigación radica en que la validación realizada al instrumento de caracterización solo se pudo realizar en un contexto muy reducido.

Se propone entonces que futuras investigaciones relacionadas realicen nuevas pruebas pilotos del instrumento, para que con base en sus resultados de aplicación de confirme su validación, a su vez que se sugieran modificaciones, bien de contenido o procedimentales, que finalmente lo hagan más confiable y válido.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). Lineamiento. Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Secretaría de Educación Distrital [En línea]. Bogotá: SED. Recuperado en 12 de agosto de 2016, de:
http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf
- Aragón Jiménez, Virginia (2010). La observación en el ámbito educativo. Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) [En línea]. Madrid – España: Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas N°35. Recuperado en 12 de agosto de 2016, de:
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf
- Calero García, M. Dolores (2004). Validez de la evaluación del potencial de aprendizaje. Universidad de Granada. Facultad de Psicología [En línea]. Granada – España: Psicothema 2004. Vol. 16, N° 2, pp. 217-221. Recuperado en 12 de agosto de 2016, de:
<http://www.psicothema.com/pdf/1185.pdf>
- Cano-Díaz, Luz Helena, Pulido-Álvarez, Adriana Cristina, & Giraldo-Huertas, Juan José. (2015). Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(1), 279-293. Recuperado en 10 de agosto de 2016, de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2015000100017&lang=pt

Delmastro, Ana Lucía. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197-230. Recuperado en 12 de agosto de 2016, de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100011&lng=es&tlng=es

De Zubiría Samper, Julian (2006). *Hacia una pedagogía dialogante (el modelo pedagógico del Merani)*. Instituto Técnico Mercedes Ábrego [En línea]. Cúcuta - Colombia: ITMA. Recuperado en 12 de agosto de 2016, de:

http://mercedesabrego.gnosoft.com.co/home/inicio/archivos/documentos/PEDAGOGIA_DIALOGANTE.pdf

De Zubiría Samper, Julian (2014). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Eming Young, Mary, & Fujimoto-Gómez, Gaby (2003). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 85-123. Recuperado en 10 de agosto de 2016, de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100004&lng=en&tlng=es

Fandiño, Graciela y Reyes, Yolanda (2012). Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional. Mineducación [En línea]. Bogotá: colombiaaprende.edu. Recuperado en 10 de agosto de 2016, de:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-310603_docu2.pdf

Fregtman, Mirta Graciela (s/f). La observación de niños. Universidad de Buenos Aires UBA [En línea]. Buenos Aires – Argentina: UBA Facultad de Psicología. Psicología del Ciclo Vital I - Código 296. Recuperado en 10 de agosto de 2016, de:

http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/sitios_catedras/296_psicologia_ciclo_vital1/cursada/archivos/tc_observacion_ninos.pdf

Gutierrez, Germán (2010). Investigación básica y aplicada en psicología: tres modelos de desarrollo. Universidad Nacional de Colombia [En línea]. Bogotá – Colombia: UN. Revista Colombiana de Psicología Vol. 19 N° 1 enero-junio 2010 ISSN 0121-5469 pp. 125-132. Recuperado en 10 de agosto de 2016, de:

<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3641419.pdf>

Hernández, Luis Rogelio (2001). Diseño de investigaciones en ciencias de la salud y sus fundamentos epistemológicos. Bogotá, D.C.: Ecoe Ediciones.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, María del Pilar (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Educación.

Hoyuelos, Alfredo y Riera, María A. (2015). Complejidad y relaciones en educación infantil.

Barcelona; Ediciones Octaedro, S.L.

Jaramillo, Jaime (1990). Historia de la pedagogía como historia de la cultura. Bogotá: Fondo

Nacional Universitario.

Kant, Immanuel (1998). Crítica de la razón pura. Prólogo de la segunda edición. Madrid:

Alfaguara.

Lozada, José (2014). Investigación aplicada: definición, propiedad intelectual e industria.

Universidad Tecnológica Indoamérica [En línea]. Quito - Ecuador: CIENCIAMÉRICA,

Nº 3, diciembre 2014, pp. (34-39) UTI. Recuperado en 12 de agosto de 2016, de:

<http://www.uti.edu.ec/documents/investigacion/volumen3/06Lozada-2014.pdf>

Martínez Bordon, Arcelia y Soto de la Rosa, Humberto (2012). Programas para el cuidado y el

desarrollo infantil temprano en los países del sistema de la integración centroamericana

(SICA). De su configuración actual a su implementación óptima. ONU - CEPAL [En

línea]. México: CEPAL. Recuperado en 12 de agosto de 2016, de:

[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/26112/M20120047_es.pdf?sequence=](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/26112/M20120047_es.pdf?sequence=1)

[1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/26112/M20120047_es.pdf?sequence=1)

Myers, Robert (2003). ¿Cómo monitorearlo y evaluarlo? Reflexiones sobre indicadores del

desarrollo de niños menores de seis años. En: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

–ICBF; Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social

–DABS; Save the Children Reino Unido; UNICEF y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE (2003). Foro Internacional Primera Infancia y Desarrollo: El Desafío de la Década. CINDE [En línea]. Bogotá: redprimerainfancia.org. Recuperado en 12 de agosto de 2016, de:

http://www.redprimerainfancia.org/aa/img_upload/0b212a7b71568a8d8c75d183a7feab2e/C_MO_MONITOREARLO_Y_EVALUARLO_6_.pdf

Ortiz Pinilla, Nelson (1999). Escala abreviada de desarrollo. Unicef - Ministerio de Salud [En línea]. Envigado – Antioquia: Secretaría de Salud. Recuperado en 10 de agosto de 2016, de:

<http://www.envigado.gov.co/Secretarias/SecretariadeSalud/documentos/Prestacion%20de%20servicios/ciclo%20de%20capacitaciones/crecimiento%20y%20desarrollo/ESCALA%20ABREVIADA%20DE%20DESARROLLO%20UNICEF%20COLOMBIA.pdf>

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). Desarrollo Humano. (11a edición). México: McGraw Hill.

Salcido Núñez, J. Guadalupe (2000). La computadora en el aula como recurso cognitivo. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE [En línea]. Guadalajara – México: La Tarea. Revista de educación y cultura N° 12. Recuperado en 10 de agosto de 2016, de: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu12/salcid12.htm>

Santrock, John W. (2007). Desarrollo infantil. (11a edición). México: McGraw-Hill Interamericana.

Shores, Elizabeth F. y Grace, Cathy (2013). El portafolio paso a paso. Infantil y primaria. Bogotá: Editorial Magisterio.

Stern, Wilhelm (1976). Psicología de la primera infancia. Buenos Aires: Paidós.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (2016). Lección 7: Teoría Ecológica de Bronfenbrenner. UNAD [En línea]. Bogotá: UNAD. 434202_Comunidad, Sociedad y Cultura. Recuperado en 10 de agosto de 2016, de:
http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434202/2013_2/Contenido_en_Linea/leccin_7_teor%C3%ADa_ecol%C3%B3gica_de_bronfenbrenner.html

Vargas Cordero, Z R; (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. Universidad de Costa Rica [En línea]. San Pedro – Costa Rica. Revista Educación ISSN: 0379-7082. Vol. 33, núm. 1, 2009, pp. 155-165. Recuperado en 18 de agosto de 2016, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>

Woolfolk, Anita (2010). Psicología educativa. (11a edición). México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

ANEXOS

