

Las prácticas de planificación, interacción y evaluación: Sentido y significado del profesorado de primera infancia

Camila Andrea León Vásquez¹

Oscar Olmedo Valverde Riascos²

Resumen

La investigación buscó comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas del profesorado de primera infancia, acerca de la planificación, interacción y evaluación, con relación al modelo pedagógico propuesto por la Fundación Ambiental Pro Vida. Se utilizó un paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo, de tipo exploratorio descriptivo, abordando una unidad de análisis de docentes de primera infancia, recolectando información por medio de la entrevista semiestructurada y el taller reflexivo, procesamiento del dato cualitativo mediante el uso de la teoría fundamentada, a través de codificación abierta, axial y selectiva. En conclusión, la visión de las prácticas pedagógicas de planificación son tácticas y operativas, con una reflexión continua y de estructuración del plan de trabajo de estrategias docentes, mediante un desarrollo de la interacción enfocado en el proceso social/relacional dialógico centrado en un patrón bidireccional, con retroalimentación constante, asumiendo interacción horizontal, con un clima en el aula favorable, de tipo individual, grupal, familiar y contextual, enfatizando en una relación entre docente, estudiante y saber, de tipo recíproca, afectiva y activa. Las prácticas evaluativas son desarrolladas de forma procesual, adaptadas a las situaciones del aprendizaje y a los contextos de aula, con una escala de valoración cualitativa propuesta por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, concordante con un modelo pedagógico constructivista.

Palabras clave: Práctica pedagógica; práctica de planificación; práctica de interacción; práctica de evaluación; modelo pedagógico.

¹Psicóloga

²Doctor en Estudios Sociales y Políticos de la Educación. Director programa de Maestría en Pedagogía Universidad Mariana. Investigador Senior y comisionado de la Sala de evaluación de educación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. [ORCID](#)

Planning, interaction and assessment practices: Sense and meaning of early childhood teachers

Abstract

The research sought to understand the meaning and significance of the pedagogical practices of early childhood teachers regarding planning, interaction, and evaluation, in relation to the pedagogical model proposed by the *Fundación Ambiental Pro Vida*. A qualitative paradigm was used, with an interpretive approach, of a descriptive exploratory type, addressing a unit of analysis of early childhood teachers, collecting information through the semi-structured interview and the reflective workshop, qualitative data processing through the use of grounded theory, through open, axial and selective coding. In conclusion, the vision of pedagogical planning practices are tactical and operational, with continuous reflection and structuring of the work plan of teaching strategies, through the development of the interaction focused on the dialogic social/relational process centered on a two-way pattern, with constant feedback, assuming horizontal interaction, with a favorable individual, group, family and contextual classroom climate, emphasizing a relationship between teacher, student and knowing, reciprocal, affective and active. The evaluative practices are developed in a procedural way, adapted to learning situations and classroom contexts, with a qualitative assessment scale proposed by the Colombian Institute of Family Welfare, consistent with a constructivist pedagogical model.

Keywords: Pedagogical practice; planning practice; interaction practice; evaluation practice; pedagogical model.

Práticas de planejamento, interação e avaliação: Sentido e significado dos professores da primeira infância

Resumo

A pesquisa buscou compreender o significado e o significado das práticas pedagógicas de professores de educação infantil no que diz respeito ao planejamento, interação e avaliação, em relação ao modelo pedagógico proposto pela *Fundación Ambiental Pro Vida*. Utilizou-se um paradigma qualitativo, com abordagem interpretativa, do tipo exploratório descritivo, abordando uma unidade de análise de professores de educação infantil, coletando informações por meio da entrevista semiestruturada e da oficina reflexiva, processamento qualitativo de dados por meio do uso da teoria fundamentada, por meio de codificação aberta, axial e seletiva. Conclui-se que a visão das práticas de planejamento pedagógico é tática e operacional, com reflexão e estruturação contínua do plano de trabalho das estratégias de ensino, através do desenvolvimento da interação voltada para o processo dialógico social / relacional centrado em um padrão bidirecional, com retroalimentação constante, pressupondo interação horizontal, com clima favorável individual, grupal, familiar e contextual de sala de aula, enfatizando uma relação entre professor, aluno e conhecedor, recíproco, afetivo e ativo. As práticas avaliativas são desenvolvidas de forma processual, adaptadas às situações de aprendizagem e aos contextos de sala de aula, com uma

escala de avaliação qualitativa proposta pela Instituição Colombiana de Bem-estar Familiar, consistente com um modelo pedagógico construtivista.

Palavras-chave: Prática pedagógica; prática de planejamento; prática de interação; prática avaliativa; modelo pedagógico.

1. Introducción

La educación como proceso formativo y, la pedagogía como un proceso reflexivo, le otorgan vital importancia a la concepción de la práctica pedagógica, puesto que posibilita el ejercicio pertinente de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de herramientas, para un desarrollo autónomo y sostenible. En este sentido, la práctica pedagógica debe ser contextualizada, teniendo en cuenta a la población que accede a un ejercicio de formación, buscando así la articulación de los saberes, para enriquecer el proceso de educación; además, mediante la Ley 115 de 1994, llamada “Ley general de educación” se promueve el desarrollo continuo de dichas prácticas, por medio de investigaciones que favorecen el avance científico dentro y fuera de las aulas.

Ahora bien, el gobierno nacional colombiano, por medio del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Política de Estado ‘de cero a siempre’, han fortalecido las atenciones pedagógicas en la primera infancia, buscando el sentido de la educación inicial, por medio de una línea técnica que enmarca su acercamiento desde el abordaje integral, garantizando que los niños y niñas cumplan con condiciones necesarias para su sano desarrollo, obteniendo garantías para crecer sanamente y vivir en armonía.

Dentro de estas atenciones y preocupaciones de la ley y del gobierno nacional, se reitera la importancia de la práctica pedagógica pertinente, con la cual se guíe los esfuerzos para que la educación inicial esté acorde con las necesidades educativas actuales, promoviendo el desarrollo integral, garantizando un escenario pedagógico adecuado desde la primera infancia y, enfocando los esfuerzos del gobierno y sus entes territoriales, para brindar educación de calidad.

En la primera infancia se ha evidenciado cambios significativos a la hora de enseñar y aprender; se sustituye el asistir hacia el educar, resaltando

la importancia de esta etapa, para el desarrollo posterior de un ser humano, planteando tres relaciones fundamentales a abordar: la relación con los demás, la relación consigo mismo y la relación con el mundo que lo rodea, proponiendo así el MEN (2012), lo que podría llamarse ‘elementos curriculares’ que, aunque no son denominados así, cumplen esa función al especificar aquellas orientaciones educativas que apuntan a lo que se debe abordar y trabajar.

Cabe resaltar que, durante el año 2016 se propuso la Ley 1804, en donde el programa denominado ‘De cero a siempre’, se convirtió en política de Estado, garantizando el abordaje integral de la población beneficiaria, asumiendo que la primera infancia se consolida como la población prioritaria para el Estado y, por ello, es fundamental la articulación constante de estrategias. De esta manera, se busca que la práctica pedagógica se contextualice y se replantee, teniendo en cuenta la población con la que se trabaja, proceso que requiere acompañamiento, seguimiento e implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y didácticas. Del mismo modo, Zepeda (2008) manifiesta que “la práctica pedagógica es una actividad cotidiana que realiza el docente, orientada por un currículo, en un contexto educativo, dirigido a la construcción de saberes y formación de los estudiantes como vía para el desarrollo personal y social” (p. 245).

Pues bien, desde la importancia que tiene la práctica pedagógica del maestro, este estudio buscó comprender la misma en el profesorado de primera infancia acerca de la planificación, interacción y evaluación, con relación al modelo pedagógico de la Fundación Ambiental Pro vida, otorgándole a ella, sentido y significado. El sentido, concebido como la apertura a posibles y nuevas significaciones; y el significado, como un sentido ya dado o interpretado por los participantes. Además, se efectuó un ejercicio de exploración inicial, identificando que las docentes reconocían que existen aspectos

por mejorar en su enseñanza preactiva, interactiva y post-activa, como parte de su quehacer pedagógico, entramado de prácticas de enseñanza de planificación, interacción y evaluación que configuran la importancia de examinar el pensamiento del profesor, como lo hicieron Clark y Peterson (1990), recogiendo los tres grandes problemas de investigación en que se ha centrado este paradigma: planificación de pensamientos preactivos y post-activos, pensamientos interactivos y de decisiones y, teorías y creencias. De este modo, surgió el interés y el vacío existente en este conocimiento de la planificación y de pensamientos interactivos y de decisiones de los maestros centrados en la planificación, interacción y evaluación del profesorado de educación infantil, que generó acciones de mejoramiento en su formación docente, por medio de la propuesta de alternativas didácticas y las recomendaciones brindadas al operador. En consecuencia, la práctica pedagógica y los pensamientos preactivos, interactivos y post-activos en la primera infancia, se convirtieron en los protagonistas de la investigación, retomando autores representativos y las directrices del gobierno nacional por medio del MEN.

2. Desarrollo

Teniendo en cuenta el panorama descrito sobre el pensamiento del profesor, su práctica pedagógica y los pensamientos preactivos, interactivos y post-activos en la primera infancia, el estudio realizado da cuenta de una metodología de investigación, resultados y discusión de los resultados acerca del problema planteado.

3. Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo dado que buscó, por medio de la recolección de información, reconocer la práctica pedagógica de docentes de primera infancia, dentro del contexto educativo, despejando así las preguntas orientadoras de la investigación y sus objetivos centrados en las prácticas de enseñanza preactiva, interactiva y post-activa, para la recolección de información que se efectuó por medio de instrumentos que invitaron a las participantes a

reflexionar sobre su quehacer pedagógico, como también a compartir sus sentidos como nuevas apreciaciones o significados y experiencias o significados ya interpretados dentro del aula frente a la práctica pedagógica de planificación, interacción y evaluación. Es fundamental resaltar que la participación activa por parte de las docentes adquirió protagonismo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el paradigma cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos, para ajustar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación; se guía por áreas o temas significativos de investigación. Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.

Pues bien, el enfoque utilizado en la investigación fue el interpretativo, debido a que, durante el proceso se invitó a las participantes a describir e interpretar su realidad dentro del contexto educativo, comprendiendo que sus actuaciones cotidianas poseen un significado representativo en su quehacer docente ya interpretado y de los sentidos de nuevas alternativas o significados, como las que surgen de las prácticas de planificación, interacción y evaluación. Lo expuesto se refiere al modo como se intenta comprender cómo los sujetos construyen socialmente esas realidades (Vain, 2012).

Por ello, se empleó el tipo de investigación exploratorio descriptivo, resaltando que la investigación es considerada como novedosa y que aún no se ha desarrollado a profundidad en el ámbito nacional, ya que se abordó las prácticas pedagógicas de planificación, interacción y evaluación, en concordancia con el modelo pedagógico institucional de la fundación estudiada, valor agregado que le brinda a la investigación, un atractivo innovador, dado que, al realizar la búsqueda de antecedentes nacionales e internacionales, se encontró investigaciones que abordan las prácticas de manera independiente, sin tener en cuenta la interrelación entre las tres prácticas y el modelo pedagógico.

La unidad de análisis y de trabajo la conformó un grupo de diez docentes de primera infancia pertenecientes al Programa 'De cero a siempre' del gobierno nacional. Específicamente, de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) Nidos Nutrir

Piloto y Juanoy de la ciudad de San Juan de Pasto, en convenio con la Alcaldía municipal, el ICBF y la Fundación participante de este estudio, como operador del ICBF. Las diez docentes cuentan con estudios de licenciatura, técnicos o tecnológicos en primera infancia, permitiendo que su cualificación se ajuste a las necesidades de la prestación del servicio, pertenecen al talento humano de estas instituciones y, voluntariamente, decidieron participar en la investigación; por otro lado, se obtuvo la carta de aval de la coordinación general de los Nidos Nutrir Juanoy y Piloto para realizar el trabajo de campo.

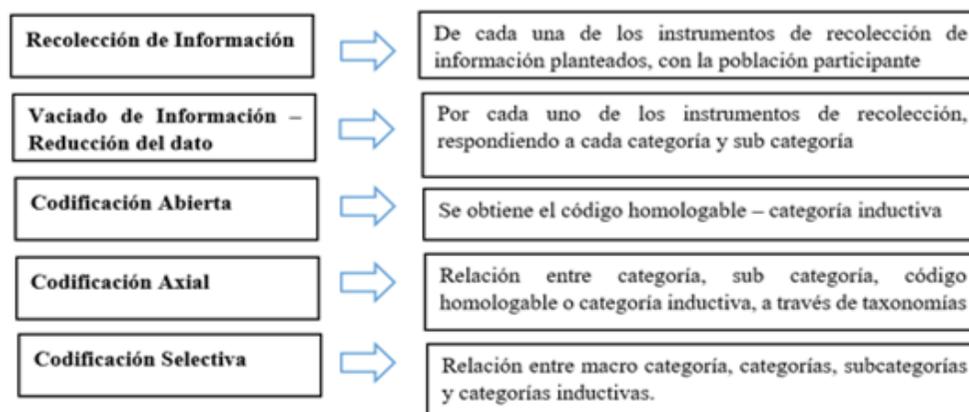
La población atendida por el programa y su talento humano en los CDI en modalidad institucional es vulnerable y debe cumplir con unos criterios de focalización para conocer su situación integral, con el fin de priorizarlos y brindar la atención pertinente. En líneas generales, durante la recolección de información, las docentes se caracterizaron por su dinamismo y participación activa, permitiendo de esta manera, un proceso organizado, cercano y relevante. Los instrumentos de recolección de información fueron la entrevista semiestructurada y el taller reflexivo, herramientas que se sometió a juicio de dos expertos, quienes efectuaron sus observaciones para que los instrumentos se ajustasen a la población y brindasen respuesta a sus objetivos, resaltando el juicio de expertos, su credibilidad y pertinencia.

Durante el procesamiento del dato cualitativo y el procedimiento analítico se tuvo en cuenta aquella información recolectada. Inicialmente, se realizó el vaciado de la información de los dos instrumentos, proceso que permitió reconocer aquellas percepciones de la población participante en el estudio; posteriormente, se efectuó la reducción del dato, de las descripciones relevantes y constantes entre las participantes. Para continuar con el proceso, la información recolectada se codificó permitiendo la protección de la información, la organización y el reconocimiento de la misma. La codificación abierta se ejecutó teniendo en cuenta cada categoría y subcategoría, posibilitando la categorización inductiva y los recursos de análisis, que permitieron un ejercicio pertinente y completo del análisis de toda la información obtenida. El procedimiento se orientó con una aproximación a la teoría fundamentada, metodología que se ajustó a las necesidades de la investigación.

Esta metodología fue desarrollada como reacción al positivismo extremo que existía en la mayor parte de la investigación social. Específicamente, Glaser y Strauss (1967) argumentaban que la verdad científica resulta del acto de observación y de los consensos emergentes en una comunidad de observadores, de acuerdo con el sentido que ellos le dan a lo observado; la teoría fundamentada exige identificar categorías teóricas que son derivadas de los datos mediante la utilización de un método comparativo constante.

Figura 1

Procedimiento analítico



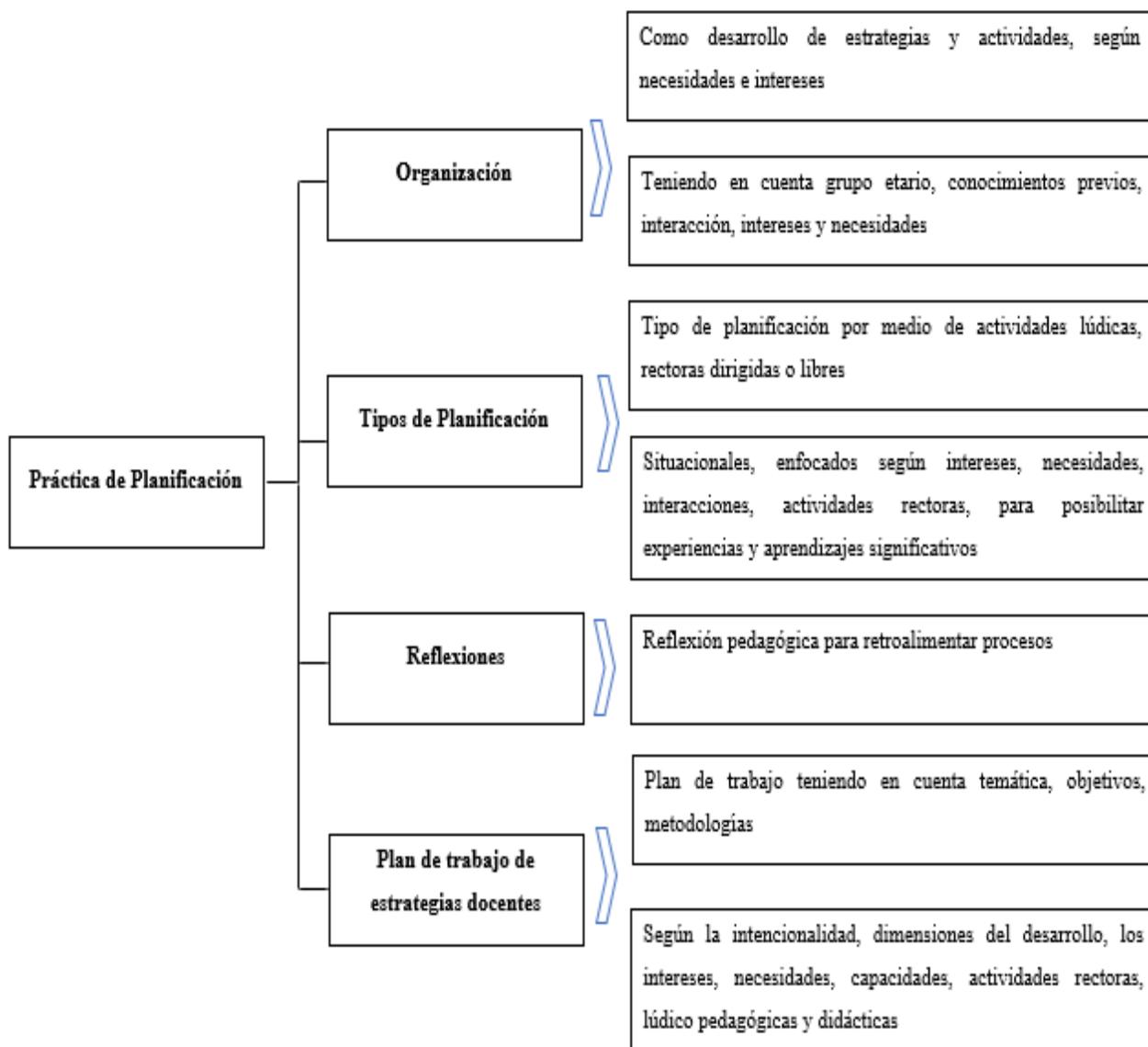
4. Resultados

Durante esta sección se visualiza los resultados obtenidos, teniendo en cuenta las categorías, subcategorías y las categorías inductivas que surgieron del procedimiento analítico, por medio de la descripción que efectuaron las docentes frente a la práctica de planificación, interacción y evaluación en el contexto de aula, para realizar posteriormente, el análisis de las relaciones entre las tres prácticas con el modelo pedagógico institucional, lo que generó una propuesta formativa con alternativas didácticas que fortalezcan la aplicabilidad del modelo pedagógico, en concordancia con las prácticas pedagógicas para la enseñanza preactiva, interactiva y post-activa.

a) *Práctica de Planificación*

Figura 2

Taxonomía práctica de planificación (enseñanza preactiva y post-activa)



La Figura 2 representa la categoría, subcategorías y categorías inductivas del primer objetivo: describir las prácticas de planificación a partir de la organización, tipos de planificación, reflexiones y plan de trabajo o actividad con tiempos y recursos para la enseñanza preactiva.

Ahora bien, la práctica de planificación para las docentes de primera infancia, es una práctica que tiene en cuenta las necesidades e intereses de los sujetos, generando estrategias y actividades que brinden respuesta a las características identificadas. Egg (1993) afirma que la planificación “se trata de crear alternativas novedosas. Representa la instancia intermedia entre el nivel inicial que tiene el alumno en relación con los aprendizajes y el que se pretende que alcance a partir de los objetivos propuestos” (p. 12), encuentros y desencuentros entre los intereses y el logro de aprendizaje que espera alcanzar el maestro.

Al organizar la planificación según características como grupo etario, conocimientos previos, e interacción, las estrategias se orientan hacia un aprendizaje significativo, puesto que las experiencias que vivencian los sujetos son relevantes, convirtiéndose en herramientas para estructurar planeaciones con sentido o, alternativas de significado diferentes y creativas. En esta medida, el tipo de planificación mediante la lúdica y las actividades rectoras en primera infancia (arte, juego, literatura, exploración del medio), cobra relevancia, dado que, las estrategias están situadas con una metodología lúdico-pedagógica, adaptándola a las características de la población, para potenciar las habilidades en el desarrollo de los niños y niñas.

Más aún, al conocer la descripción del tipo de planificación que las docentes han propuesto en su quehacer cotidiano en el aula, se identificó que se orientan según dos tipos de planificación: el primero es el táctico, por cuanto, durante este ejercicio se estructura la metodología de las actividades a implementar, su organización, acciones y recursos; por otro lado, el segundo es el tipo de planificación operativo que se evidencia cuando se propone actividades, metas, tiempos a corto plazo, ya que las acciones pedagógicas implementadas en

el aula pueden estar sujetas a cambios, según la postura que asuman los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, durante la aplicación de las mismas.

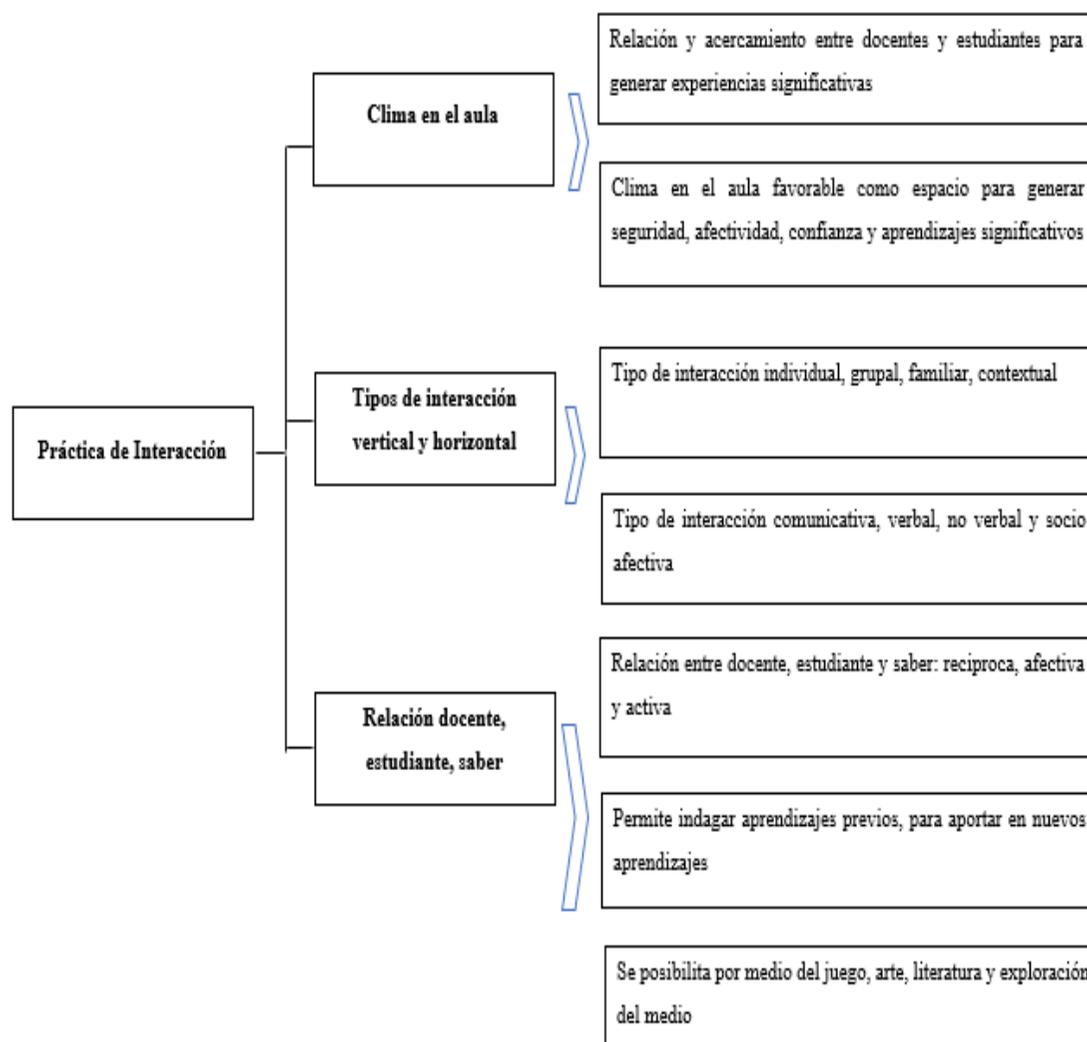
Así, la reflexión pedagógica aparece con un significado primordial, debido a que, por medio de esta fase y como mencionaron las docentes de primera infancia, se permite retroalimentar los procesos de planificación; es decir, se determina los aciertos, aspectos por mejorar, mantener o proponer. De esta manera, se puede generar un balance del impacto de las estrategias pedagógicas implementadas, garantizando la participación de la comunidad educativa con alternativas novedosas, en donde los estudiantes sean protagonistas de su propio conocimiento. En efecto, es recomendable reflexionar durante y sobre la acción.

En ese mismo contexto, se manifiesta la trascendencia que posee la reflexión frente a la estructuración del plan de trabajo de estrategias docentes ya que, de esta manera, se puede implementar un proceso para planificar, contextualizado, organizado y claro, considerando, como se evidenció en los resultados, la intencionalidad, las dimensiones del desarrollo, intereses, necesidades, capacidades, actividades rectoras, lúdico pedagógicas y didácticas. Es así como se expone la importancia del rol que asume el docente como mediador y orientador, proporcionando los ajustes pertinentes a su plan de trabajo, para acompañar el proceso pedagógico de sus estudiantes, según sus características. En esta medida, se favorece la relación que efectúa el estudiante con sus aprendizajes previos y los nuevos, otorgándole un significado potencial a los mismos.

b) *Práctica de Interacción*

Figura 3

Taxonomía práctica de interacción (enseñanza interactiva)



En la Figura 3 se aprecia la categoría, subcategorías y categorías inductivas del segundo objetivo: describir las prácticas de interacción en relación con el tipo de interacción, el clima en el aula y la relación docente, estudiante y saber, cada una de ellas con sus correspondientes categorías inductivas que también surgieron del ejercicio de recolección de información y procedimiento analítico.

Blandón, Molina y Vergara (2006) afirman que:

Las interacciones [son comprendidas] como los procesos entre los que se produce un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada. Estos procesos de interacción entre los miembros de un grupo específico generan una red de relaciones edificadoras de organización social y cultural. (p. 87)

Cuando se establece la interacción, inicia la estructuración de relaciones, en donde cada miembro, según su rol, construye las bases que van a orientar el proceso social - relacional. Al respecto, se evidenció que la interacción efectiva puede ser generadora de experiencias significativas, ya que se produce procesos de intercambio, en donde se establece interrelaciones; por ello, se busca que sean positivas. Con base en esto, se puede proponer una dinámica dialógica para transmitir percepciones,

sentimientos, emociones, intereses, entre otras, fortaleciendo las relaciones que promueven el aprendizaje. En esta medida, cobra relevancia la relación entre docente-estudiante, como también la relación estudiante-estudiante.

En efecto, es fundamental establecer un clima en el aula favorable, como espacio de seguridad, afectividad y confianza. Para lograrlo se requiere construir pautas, prácticas sociales y un intercambio de interpretaciones entre docente y estudiantes, fortaleciendo las relaciones. En consecuencia, las interacciones pedagógicas que adquieren las docentes progresivamente, se convierten en una base representativa, en donde se pone en práctica las acciones, estrategias e intervenciones para promover el aprendizaje significativo, como también el desarrollo emocional, afianzando la percepción de seguridad, afectividad y confianza. Cabe resaltar que el clima en el aula no es un fenómeno observable de forma directa; por ello, se recomienda que sea analizada por medio de variables que las docentes puedan estructurar según su experiencia en el aula. Se sugiere variables como aspecto físico, organización del espacio, ambiente agradable, relación entre docente-estudiante y estudiante-estudiante. La información puede ser recolectada por medio de diarios de campo, entrevistas, talleres, entre otras.

Asimismo, se encontró que el tipo de interacción se propicia de manera individual, grupal, familiar y contextual, por medio de la interacción comunicativa, verbal, no verbal y socio afectiva. Dentro de este marco se puede inferir que, para las docentes es fundamental no solo estructurar relaciones de interacción con los estudiantes, sino también con la familia y el contexto, generándose una interacción integral, lo cual puede desplegar relaciones de calidad. En tal sentido, según la planificación de la estrategia para implementar en el aula, se puede asumir interacciones lúdico pedagógicas, en donde se retome las actividades rectoras: juego, arte, literatura, exploración del medio, fortaleciendo la interacción individual, grupal y con el entorno.

Igualmente, cuando las docentes consolidan relaciones de interacción con la familia, se puede fortalecer dicha práctica, de tal manera que se puede estructurar las siguientes relaciones de

interacción, en el contexto pedagógico: docente-estudiante(s), docente-familia, docente-estudiante(s)-familia(s). Durante el desarrollo de la primera relación, se representa el tipo de interacción individual o grupal, para promover el aprendizaje y las relaciones de seguridad, confianza y afectividad. En la segunda relación se puede generar acciones para trabajar en equipo, en donde las estrategias implementadas en el aula puedan ser fortalecidas en casa, generando acompañamiento, seguimiento, orientación y articulación de estrategias novedosas. En la tercera relación se potencia los canales de comunicación y la percepción de seguridad, confianza, estabilidad; ocurre no solamente en el estudiante, sino también en docentes y familias.

Por consiguiente, los canales de comunicación son fundamentales; es tan esencial el lenguaje no verbal, como la dinámica dialógica. Por otro lado, con el paso del tiempo, se identifica si la interacción es vertical u horizontal; esto es, durante la interacción vertical existe una jerarquía y relación de poder mientras que, en la relación horizontal, los participantes del escenario educativo cuentan con la posibilidad de crear y proponer. Durante la descripción de las docentes se reconoció que su interacción se orienta hacia la horizontalidad, puesto que no ejercen relaciones de poder, sino que orientan un proceso, y todos los actores involucrados tienen la posibilidad de aportar en él.

Por otra parte, se identificó que la relación entre docente, estudiante y saber, es recíproca, afectiva y activa; se enfoca en la indagación de aprendizajes previos. Al establecerse este tipo de relación, se puede generar una interacción efectiva, ya que se estructura en dar y recibir en la misma medida en que sea constante, afectiva, dinámica y sostenible. Cuando las relaciones están basadas en este tipo de interacción, se desarrolla la motivación, curiosidad y creatividad.

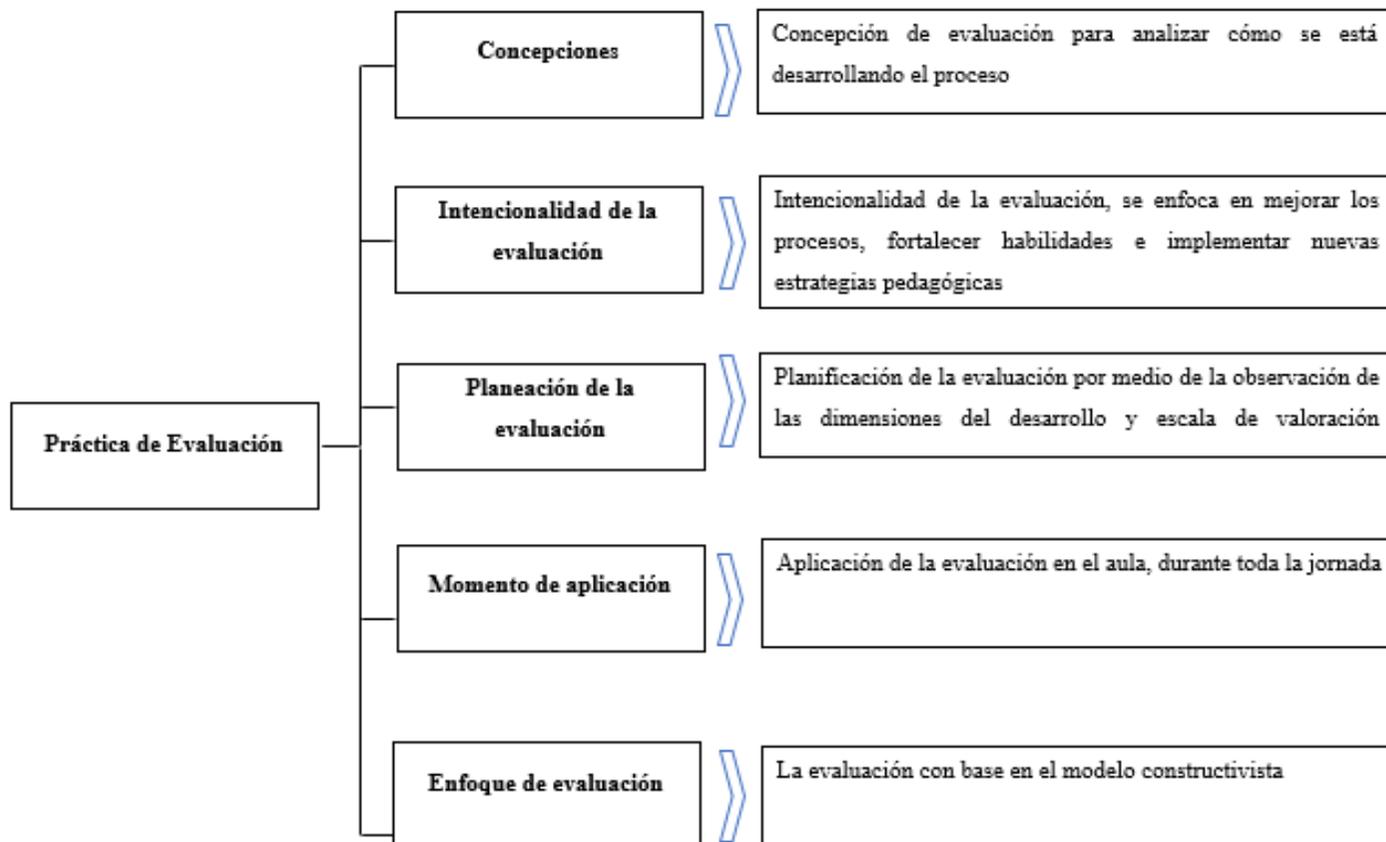
Ahora bien, al mencionar los aprendizajes significativos, se retoma la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, en la cual se percibe la relevancia del aprendizaje previo, para relacionarlo con los nuevos aprendizajes. En este sentido, las docentes manifestaron que implementan postulados constructivistas dentro de su quehacer cotidiano, ya que el modelo

pedagógico constructivista orienta sus acciones pedagógicas en el aula. Este proceso lo ejecutan por medio de relaciones de exploración, en donde docente y estudiante, indagan los conocimientos previos, asumiendo posturas de construcción de nuevas estrategias, según los hallazgos identificados. Es por ello que se reconoce patrones de intercambio con los cuales se puede crear procesos de interacción más efectivos; sin embargo, se recomienda el siguiente: docente-estudiante-docente-estudiante, ya que se forjaría un proceso de retroalimentación constante y no unidireccional.

c) *Práctica de Evaluación*

Figura 4

Taxonomía práctica de evaluación (enseñanza preactiva, interactiva y post-activa)



En la Figura 4 se simboliza la categoría, subcategorías y categorías inductivas del tercer objetivo: identificar las prácticas de evaluación según las dimensiones axiológica, teórica, metodológica en el contexto de aula, cada una de ellas con sus correspondientes categorías inductivas.

Las docentes de primera infancia manifestaron que la concepción de evaluación en el aula se retoma para analizar cómo se está desarrollando los procesos. Evidentemente, como expresa González (2000), es necesario comprender que la evaluación es relevante dentro del aula, para lograr implementar procesos de seguimiento,

teniendo en cuenta que en algunos escenarios es importante modificar la metodología de evaluación o adaptarla, según la situación particular de cada estudiante. Al contrastar lo propuesto por las docentes de primera infancia y el autor, se identifica similitud frente a la concepción de la evaluación, comprendiendo que, durante esta práctica se logra realizar seguimiento de aquel proceso propuesto y liderado en el aula. En este sentido, es fundamental que la evaluación se realice con una metodología que se ajuste a las necesidades contextuales y a las particularidades de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el MEN (2008) manifiesta que la intencionalidad de la evaluación se ve influida por la situación del grupo durante el momento que se esté vivenciando: intereses distintos, capacidades heterogéneas en cada estudiante, la relación que el maestro haya logrado establecer con sus alumnos y la expectativa que los estudiantes tengan con respecto a lo que se les está enseñando.

De igual forma, la intencionalidad es generar acciones permanentes que se ajusten a las necesidades, intereses, potencialidades, habilidades, destrezas, de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así, se puede generar nuevas estrategias lúdico pedagógicas, didácticas del aprendizaje y metodologías prácticas, que vinculen los aspectos relevantes a potenciar y, posteriormente, a evaluar, planificando de esta forma, estrategias que involucren las actividades rectoras y las dimensiones del desarrollo en primera infancia: dimensiones cognitiva, comunicativa, corporal, socioafectiva y, artística).

En virtud de lo anterior, se reconoció que las docentes aplican un instrumento denominado 'Escala de valoración cualitativa', propuesta por el ICBF y bajo directrices del gobierno nacional, que evalúa el desarrollo a través de la interacción con las personas y el entorno, en niños y niñas de primera infancia, proponiendo tres tipos de relación: a) relación con los demás: durante la valoración de esta relación se resalta tres procesos psicológicos (comunicación verbal/no verbal, interacción desde la independencia-cooperación y construcción de normas desde la autonomía); b) relación consigo mismo: también integra tres procesos psicológicos (identidad desde lo personal/género, autoestima y manejo corporal); c) relación con el entorno: se identifica tres procesos psicológicos (conocimiento de los objetos, relaciones de causalidad, representación de la realidad social).

Teniendo en cuenta la escala de valoración cualitativa y las relaciones a abordar, permite analizar que la planificación de la evaluación se enfoca según estas variables, para valorar las dimensiones del desarrollo y aplicar las actividades rectoras en primera infancia. Con el fin de permitir que este ejercicio sea efectivo, cobra relevancia el proceso de observación y la participación de la familia, para recolectar

información considerable que permita obtener un flujo mayor de datos, posibilitando una evaluación más completa.

Para tal efecto, se puede planificar un proceso de evaluación en el aula, considerando un procedimiento que brinde respuesta a las necesidades del entorno. Se recomienda estructurar un ejercicio inicial diagnóstico, para recolectar información que permita identificar necesidades e intereses; posterior a ello, implementar las acciones requeridas por medio del diagnóstico, para generar una evaluación durante el desarrollo del proceso implementado y, finalmente, la evaluación de conclusión de todo el ejercicio propuesto.

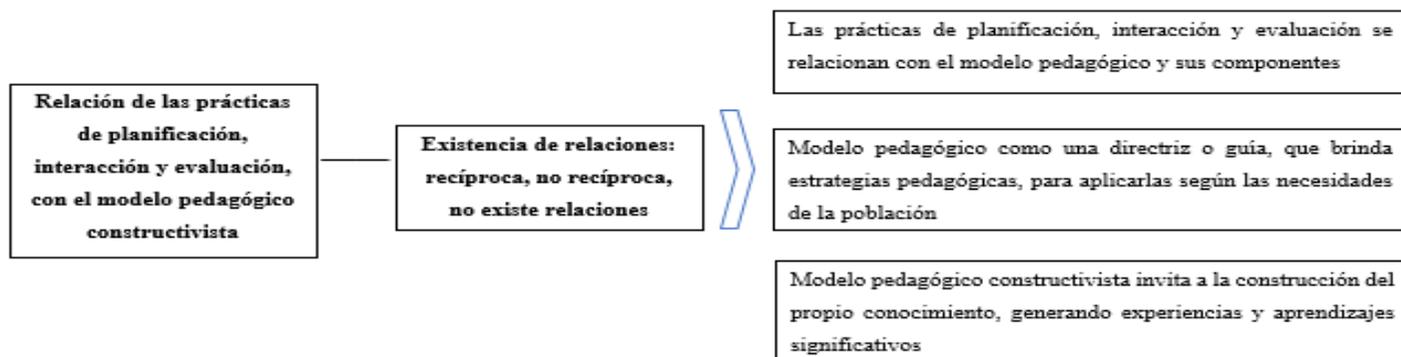
En esta medida, la aplicación de la evaluación en el aula se efectúa durante el desarrollo de toda la jornada; es importante clarificar que no solo se evalúa conocimientos o competencias académicas, sino también habilidades y actitudes; por otro lado, la efectividad de lo implementado y la influencia del entorno. Esta acción evaluativa permite reconocer aspectos positivos por mejorar, el impacto de las estrategias, entre otras, atendiendo las características del entorno, en sintonía con la dimensión socioafectiva, observando también el proceso emocional.

En síntesis, es relevante resaltar que la evaluación también se guía con base en el modelo pedagógico constructivista, que concibe la práctica evaluativa, como una forma de aproximarse al conocimiento, teniendo en cuenta contenidos simbólicos y construcciones personales que generan comprensión del mundo. Al reconocer la experiencia en el aula de las docentes de primera infancia, se identificó que la evaluación es formativa, ya que busca, por medio de las experiencias, generar el aprendizaje y su valoración; por otro lado, se fundamenta en planteamientos cualitativos.

d) *Existencia de relaciones: recíproca, no recíproca, no existen relaciones*

Figura 5

Taxonomía modelo pedagógico y práctica de planificación, interacción y evaluación



La Figura 5 permite apreciar la categoría, subcategoría y categorías inductivas del cuarto objetivo: analizar las relaciones de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, con las declaraciones efectuadas en el modelo pedagógico institucional, con sus correspondientes categorías inductivas.

En consecuencia, surgió el interés por analizar las relaciones de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, con las declaraciones efectuadas en el modelo pedagógico institucional, es decir, el constructivismo. Dentro de este ejercicio se evidenció que las docentes reconocen que existe relación recíproca entre las prácticas de planificación, interacción y evaluación con el modelo pedagógico constructivista.

Las docentes de primera infancia consideran el modelo pedagógico, como una guía o directriz que brinda estrategias pedagógicas, para ser aplicadas según las necesidades de la población. En este orden de ideas, es fundamental comprender que cada institución propone para su actuación, un modelo que dirija el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, el modelo pedagógico de la Fundación Ambiental Pro vida, como ya se ha mencionado, es el constructivista, el cual concibe que el conocimiento es una 'construcción' que realiza el ser humano, quien la interpreta teniendo en cuenta los esquemas que previamente haya construido.

Las anteriores afirmaciones sugieren que, para lograr fortalecer la práctica pedagógica, es fundamental que exista congruencia entre las prácticas de planificación, interacción y

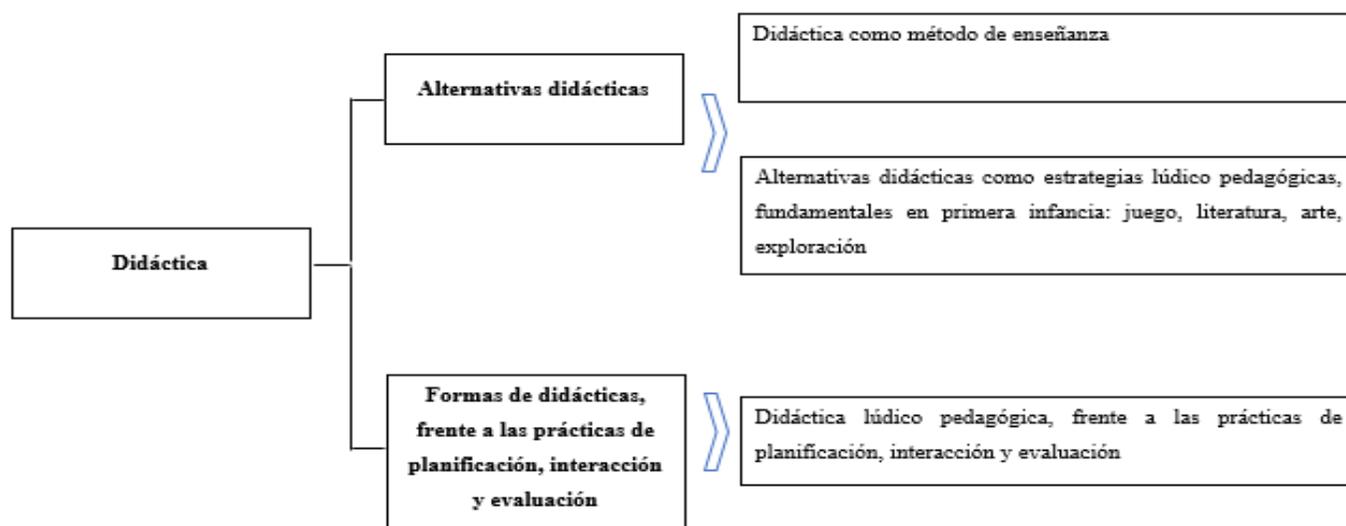
evaluación, como también entre las prácticas y el modelo pedagógico. Dentro de este marco, las acciones propuestas para la aplicabilidad de cada práctica sugieren que se oriente bajo el mismo objetivo o meta, con el fin de que cada estrategia pedagógica aporte significativamente en el desarrollo integral de los niños y niñas, como también en el quehacer pedagógico docente.

De esta manera, se visibiliza la congruencia entre los postulados teóricos y el ejercicio in situ, reconociendo que el modelo pedagógico, si orienta el quehacer docente, para planear, interactuar y evaluar. Se hace necesario resaltar que, la postura en común de las prácticas y el modelo pedagógico, es que se enfocan según necesidades, intereses, particularidades de la población, aprendizajes previos, entorno, acompañamiento docente; para que el estudiante según sus potencialidades, retome aquello que le aporte a su desarrollo integral, estos planteamientos se encuentran expuestos en el modelo pedagógico constructivista y en las percepciones de las docentes.

e) Didáctica

Figura 6

Taxonomía didáctica



En la Figura 6 se observa la categoría, subcategorías y categorías inductivas del quinto objetivo, proponer alternativas didácticas que fortalezcan la aplicabilidad del modelo pedagógico en concordancia con las prácticas pedagógicas de planificación, interacción y evaluación, cada una de ellas con sus correspondientes categorías inductivas.

Inicialmente, es necesario conocer la conceptualización que le brindaron las docentes a la didáctica; en este sentido, mencionaron que es entendida como método de enseñanza. Según Carvajal (2009), la didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de conseguir la formación intelectual del educando; es la parte de la pedagogía que se interesa por el saber; se dedica a la formación dentro de un contexto determinado, por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos. Por su parte, el método de la enseñanza es concebido como un medio que utiliza la didáctica, para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo el logro de los objetivos propuestos.

En efecto, la didáctica para el aprendizaje es fundamental durante la implementación de estrategias; más aún, con la población de primera infancia, quienes requieren alternativas novedosas, prácticas, lúdicas, para aproximarse

a sus dimensiones del desarrollo. Por ello, las docentes encontraron que las alternativas didácticas deben ser direccionadas por las actividades rectoras en esta etapa de la vida: juego, arte, literatura y exploración del medio.

Con base en esto, se recomienda que las alternativas didácticas sean novedosas, innovadoras, motivadoras, mediadoras y formativas, las cuales deben estar regidas por criterios en donde exista coherencia entre el proyecto pedagógico, las orientaciones institucionales y los planteamientos de los lineamientos a nivel nacional frente a primera infancia. Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados y el proceso investigativo, se efectuó la propuesta de una alternativa didáctica para las docentes de primera infancia, enfocada en la aplicabilidad de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, en concordancia con el modelo pedagógico planteado en su proyecto de aula constructivista. En este sentido, la alternativa se convierte en un insumo representativo para orientar los procesos que se desee implementar, mantener o fortalecer, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se recomienda continuar con la implementación de alternativas didácticas que aporten en el desarrollo de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, con base en el modelo

pedagógico de la institución, resaltando que es fundamental observar durante el proceso, los intereses y necesidades de la población inmersa en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, frente a la práctica de planificación, se sugiere implementar el insumo creado para las docentes de primera infancia, denominado “Procedimiento para planificar”, con el fin de aportar en el desarrollo de la planificación de las estrategias pedagógicas a implementar en el aula.

De manera similar, también se invita a las docentes y a la Fundación Ambiental Pro vida, a utilizar las alternativas didácticas propuestas como resultado de la investigación, frente a las prácticas de planificación, interacción y evaluación, para que se conviertan en una guía orientadora que invita a reflexionar y correlacionar los aprendizajes previos, con la adquisición de nuevos conocimientos, por medio de actividades lúdico-pedagógicas y didácticas, para la construcción individual y colectiva.

Bajo este entendimiento, se recomienda generar jornadas pedagógicas para la cualificación docente, en donde se aborde las prácticas pedagógicas, para fortalecer su implementación en las acciones propuestas, retomando las características del contexto, de la población y las habilidades de las docentes. Los procesos de actualización constantes son fundamentales para el aprendizaje significativo y potencial.

5. Conclusiones

En virtud de los resultados y por medio del proceso desarrollado en la investigación, se logró comprender el sentido y significado que las docentes les otorgan a las prácticas de planificación, interacción y evaluación. El significado es reconocido como el sentido que ya ha sido brindado por las participantes frente a las prácticas, y que se reconoce en las descripciones, interpretaciones y percepciones compartidas, por medio de la recolección de información, mientras que el sentido es la apertura existente para posibles y nuevas significaciones, proceso que se puede efectuar mediante el aporte en la formación docente, por medio de alternativas didácticas, recomendaciones y sugerencias

generadas desde la postura de los investigadores y sustentadas con aportes teóricos.

La investigación amplió la perspectiva de la práctica pedagógica, comprendiendo que su sentido y significado es de gran relevancia para mejorar, mantener o implementar nuevos procesos institucionales, como también, para orientar acciones pedagógicas que brinden respuesta a las necesidades e intereses de la población; por lo tanto, la formación continua de las docentes, adquiere relevancia.

Por otro lado, se destacó la participación activa de las docentes durante el desarrollo de la investigación; compartieron abiertamente su experiencia pedagógica dentro del aula, asumiendo una postura asertiva, dinámica y cooperativa.

Atendiendo estas consideraciones, se sugiere destinar la investigación como un documento orientador, cuando se requiera abordar las prácticas de planificación, interacción, evaluación, modelo pedagógico y alternativas didácticas, con docentes de primera infancia, puesto que su construcción se posibilitó con base en planteamientos teóricos, experiencias previas y percepciones de docentes, que describieron e identificaron sus prácticas, según la experiencia de aula. Continuar con este tipo de investigaciones, puede aportar significativamente en el desarrollo de alternativas innovadoras para aplicar con la población. De esta manera, se favorece el aprendizaje participativo, significativo y potencial.

En consecuencia, el proceso investigativo fue representativo, evidenciándose en la satisfacción frente al trabajo de asesoría y consultoría efectuada como fruto de la investigación, a la Fundación Ambiental Pro vida, quienes reconocieron el valor significativo del presente estudio, otorgándole pertinencia y relevancia.

Referencias

- Blandón, M., Molina, V. y Vergara, E. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar: las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1), 87-103.
- Carvajal, M. (2009). *La didáctica en la educación*. Fundación Academia de Dibujo Profesional.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. Editorial Paidós.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación”. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.
- Egg, A. (1993). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Editorial Magisterio. https://books.google.com.co/books/about/La_planificacion_educativa_conceptos_met.html?id=7BqDAAAACAAJ&redir_esc=y
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Editorial Aldine Press.
- González, F. (2000). La evaluación en la toma de decisiones curriculares de aula. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 52(2), 189-196.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). El periódico de un país que educa y se educa. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-162344.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Guía No. 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de agosto 02 “por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dicta otras disposiciones”. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45.
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 43(2), 243-258.

