

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

PROPUESTA CURRICULAR DE CONTEXTUALIZACIÓN PARA LA MEDIACIÓN
PEDAGÓGICA DEL PERSONAL DOCENTE QUE ATIENDE NIÑAS Y NIÑOS DE 2 A
4 AÑOS EN EL CENTRO INFANTIL LABORATORIO ERMELINDA MORA DE LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA.

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Sistema de Estudios de Posgrado para
optar al grado y título de Maestría Profesional en Planificación Curricular

Noyle Vargas Muñoz

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2019

Dedicatoria

A mi amigo incondicional, confidente, compañero de vida, quien con su amor, apoyo y comprensión, me muestra día a día que el único sueño que no se cumple es el que jamás se sueña.

A mis padres, ángeles que me cuidan desde el cielo y quienes me enseñaron que el trabajo, la responsabilidad y la humildad, son la mejor carta de presentación de una persona.

A las niñas y niños menores de cuatro años, quienes merecen recibir educación y atención de calidad, que les proporcionen herramientas para la vida.

Agradecimientos

A las personas maravillosas que pude conocer en esta maestría, compañeras, compañeros y profesores, por sus enseñanzas, momentos compartidos a quienes ahora considero amigas y amigos que guardo en un lugar muy importante de mi corazón.

A mi familia, por su comprensión, apoyo y acompañamiento en este proceso.

A mis amigos, quienes considero otra familia, por su apoyo y motivación para seguir adelante.

A mi directora de tesis, Helvethia Cárdenas Leitón, por su amor incondicional para el CILEM, por aceptar este reto, por soñar este sueño conmigo y por sus grandes enseñanzas.

A mis lectores, Jony Ramírez Fuentes y Cinthya Orozco Castro, quienes fueron fundamentales en este proceso, cada uno desde su disciplina con sus excelentes aportes me dieron la claridad para que este trabajo sea una realidad.

A María Celina Chavarría González, quien junto con Cinthya fijaron su mirada en las niñas y niños menores de cinco años, en busca de un modelo pedagógico para el CILEM, sustentado en la integralidad del ser humano y la importancia del contexto, la cotidianidad, aprendizajes para la vida; aspectos que me motivaron a recopilar sus enseñanzas en esta propuesta.

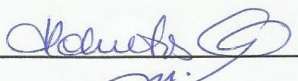
A mis compañeras del CILEM, por sus excelentes aportes, su mística, entrega, amor por lo que hacen, quienes con su trabajo me demuestran cada día que, si queremos inculcar valores a las niñas y los niños, el ejemplo es el único camino.

A un ángel de carne y hueso, que me ha acompañado en este proceso, a quien agradezco a la vida el haberlo conocido, quien me ha enseñado que la humildad no tiene por qué estar lejos del conocimiento y que siempre la honra es para Dios.

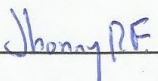
"Este trabajo Final de Investigación Aplicada fue aceptado por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Planificación Curricular de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Profesional en Planificación Curricular."



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



Dra. Helvetia Cardenas Leitón
Profesora Guía



MEd. Jhonny Ramirez Fuentes
Lector



MEd. Cynthia Orozco Castro
Lector



Dra. Annia Espeleta Sibaja
Directora
Programa de Posgrado en Planificación Curricular



Noyle Vargas Muñoz
Sustentante

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|------|
| Tabla de contenido | |
| DEDICATORIA..... | II |
| AGRADECIMIENTOS..... | III |
| TABLA DE CONTENIDOS..... | V |
| RESUMEN..... | VIII |
| ABSTRACT..... | IX |
| LISTA DE CUADROS..... | X |
| LISTA DE TABLAS..... | X |
| LISTA DE ILUSTRACIONES..... | XI |
| LISTA DE GRÁFICOS..... | XI |
| INTRODUCCIÓN..... | XII |
| | |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 1 |
| 1.1. Publicación de la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años por parte del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en adelante (MEP) y sus implicaciones en instituciones que atienden niñas y niños menores de 4 años..... | 1 |
| 1.2. Cambios curriculares en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica..... | 2 |
| 1.3. Justificación del estudio..... | 3 |
| 1.4. Antecedentes de la investigación..... | 5 |
| 1.4.1. Antecedentes internacionales..... | 5 |
| 1.4.2. Antecedentes regionales..... | 6 |
| 1.4.3. Antecedentes nacionales de propuestas de trabajo para la atención de niñas y niños de 2 a 4 años..... | 7 |
| 1.4.4. Antecedentes locales..... | 8 |
| 1.5. Objetivo general..... | 9 |
| 1.6. Objetivos específicos..... | 9 |
| | |
| CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA..... | 10 |
| 2.1. Educación y atención integral en la primera infancia..... | 10 |
| 2.2. Formación profesional para la atención y educación en la primera infancia..... | 12 |
| a. Crean una comunidad de aprendices..... | 13 |
| b. Enseñan para incrementar el desarrollo y el aprendizaje..... | 13 |
| c. Planean el currículo para obtener objetivos importantes..... | 13 |
| d. Evalúan el desarrollo y el aprendizaje..... | 14 |
| e. Establecen “relaciones recíprocas con las familias”..... | 14 |
| 2.3. Características del desarrollo físico, cognitivo, afectivo, psicomotriz en las niñas y niños de dos a cuatro años..... | 14 |
| a. Desarrollo de las niñas y niños entre los dos y tres años..... | 14 |
| b. Conductas esperables para niños y niñas de dos años..... | 15 |
| c. Características de las niñas y niños a partir de los tres años..... | 16 |
| d. Conductas esperables a los cuatro años..... | 17 |
| 2.3. Construcción del conocimiento en la primera infancia..... | 18 |
| 2.4. Orientaciones teóricas de los componentes curriculares de la investigación..... | 20 |
| 2.4.1. Concepto de currículo..... | 20 |
| 2.4.2. Concepto de currículo para esta propuesta..... | 22 |
| 2.4.3. Enfoque socio constructivista..... | 23 |
| 2.4.4. Fundamentos curriculares..... | 24 |
| a. Fundamento filosófico – epistemológico..... | 24 |
| b. Fundamento psicológico – pedagógico..... | 25 |
| c. Fundamento socio cultural – sociológico..... | 25 |
| 2.4.5. Fuentes curriculares..... | 26 |
| a. Las niñas y los niños como fuente curricular (el estudiante)..... | 26 |
| b. El contexto socio cultural..... | 26 |

| | | |
|---------------------------------------|---|-----------|
| c. | Áreas del saber | 27 |
| 2.4.6. | Elementos curriculares desde el enfoque socio constructivista..... | 27 |
| 2.5. | Mediación pedagógica | 28 |
| 2.5.1. | Actividades en el espacio educativo, papel del lenguaje como mediador..... | 32 |
| 2.5.2. | Recursos didácticos como elementos de mediación..... | 32 |
| 2.5.3. | Recursos tecnológicos como herramienta didáctica..... | 33 |
| 2.5.4. | Convivencia en el espacio educativo..... | 33 |
| a. | Participación de las niñas y niños..... | 34 |
| b. | Relación docente estudiante en el proceso educativo..... | 35 |
| 2.5.5. | Comunidad de aprendizaje..... | 35 |
| 2.6. | Ambientes de aprendizaje para la primera infancia..... | 36 |
| 2.6.1. | El valor del entorno en el espacio educativo..... | 38 |
| a. | Participación de las familias en el proceso educativo..... | 38 |
| b. | Papel del entorno natural..... | 39 |
| c. | Papel del entorno socio cultural..... | 40 |
| 2.7. | Marco contextual..... | 40 |
| 2.7.1. | Información general del CILEM..... | 41 |
| 2.8. | Atención a la primera infancia en el CILEM..... | 41 |
| 2.8.1. | Procesos investigativos realizados en el CILEM en los últimos años..... | 42 |
| 2.9. | Aprendizaje significativo en el CILEM..... | 45 |
| 2.9.1. | Holismo y su concepción de la realidad..... | 45 |
| 2.9.2. | Holismo y educación inicial, aportes de Lev Vigotsky..... | 45 |
| 2.9.3. | Aportes de María Montessori al holismo en la educación inicial..... | 46 |
| 2.9.2 | <i>Ecoanálisis y la aplicación del holismo en experiencias de educación inicial.....</i> | <i>50</i> |
| 2.9.6 | <i>Modelo de marco abierto.....</i> | <i>51</i> |
| 2.10 | Marco normativo..... | 51 |
| 2.10.1 | Constitución Política de Costa Rica y Ley Fundamental de Educación: específicamente para la educación preescolar..... | 51 |
| 2.10.2 | Política para la Primera Infancia 2015 – 2020..... | 52 |
| 2.10.3 | Política Curricular del Ministerio de Educación Pública, Educar para una Nueva Ciudadanía..... | 53 |
| 2.10.4 | Política Educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad..... | 54 |
| 2.11 | Guía pedagógica del MEP para niños del nacimiento a los 4 años..... | 55 |
| CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO..... | | 58 |
| 3.1 | Tipo de investigación..... | 58 |
| 3.1.1. | Carácter de la investigación..... | 59 |
| 3.1.2. | Naturaleza de la investigación..... | 61 |
| 3.1.3. | Paradigma de investigación..... | 62 |
| 3.2. | Método de investigación..... | 62 |
| 3.2.1. | Temporalidad del estudio..... | 63 |
| 3.3. | Unidad de análisis..... | 63 |
| 3.3.1. | Participantes..... | 64 |
| 3.4. | Método muestral..... | 65 |
| 3.5. | Instrumentos de recolección de la información..... | 67 |
| 3.5.1. | Entrevista semi estructurada..... | 67 |
| 3.5.2. | Plan piloto del instrumento de recolección de la información..... | 69 |
| 3.6. | Plan de análisis de la información..... | 70 |
| 3.6.1. | Aplicación de los instrumentos de recolección de información..... | 70 |
| 3.6.2. | Transcripción de la información..... | 70 |
| 3.6.3. | Análisis por reducción de la información..... | 71 |
| 3.6.4. | Análisis por agrupación de la información..... | 71 |
| 3.6.5. | Representación de los resultados..... | 71 |
| 3.6.6. | Triangulación..... | 72 |
| 3.7. | Plan de garantía ética..... | 72 |
| 3.7.1. | Proceso de devolución al CILEM..... | 73 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN | 74 |
| 4.1. Análisis de resultados respecto al objetivo 1 | 74 |
| 4.1.1. Rol de niño y niña en el espacio de aula | 75 |
| 4.1.2. Concepto de atención integral | 76 |
| 4.1.3. Necesidades afectivas que deben ser atendidas en niñas y niños de dos a cuatro años | 77 |
| 4.1.4. Competencias profesionales y personales del personal docente | 77 |
| 4.1.5. Definición de currículo..... | 78 |
| 4.1.6. Rol de niña y niño en la planificación..... | 79 |
| 4.1.7. Papel del contexto en la planificación del trabajo | 80 |
| 4.1.8. Papel de la infraestructura | 80 |
| 4.1.9. Aprendizajes por construir | 81 |
| 4.2. Alcance del objetivo 2 | 81 |
| 4.2.1. Estrategias de aprendizaje pertinentes de planificar para promover el desarrollo integral..... | 82 |
| 4.2.2. Papel docente en la relación con las niñas y los niños..... | 83 |
| 4.2.3. Actividades pertinentes de planificar para favorecer el desarrollo integral en niñas y niños de 2 a 4 años | 84 |
| 4.2.4. Papel de la familia en la planificación docente | 85 |
| 4.2.5. Papel del ambiente natural en la planificación. | 85 |
| 4.3. Alcance del objetivo 3 | 86 |
| 4.3.1. Aspectos que debe incluir una propuesta curricular | 86 |
| 4.3.2. Concepto de niña o niño..... | 87 |
| 4.3.3. Conocimientos que debe tener el ideal de persona del CILEM | 88 |
| 4.3.4. Concepto del ideal de persona que en cuanto a habilidades sociales | 89 |
| 4.3.5. Concepto del ideal de persona, en cuanto a habilidades personales | 90 |
| 4.3.6. Relación del socio constructivismo con el trabajo del CILEM | 92 |
| 4.3.7. Interacción social y construcción del conocimiento | 93 |
| 4.3.8. Organización del ambiente dentro del espacio de aula | 94 |
| 4.3.9. Relación del CILEM con el entorno socio cultural | 95 |
| | |
| CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 96 |
| 5.1. Conclusiones del proceso de investigación..... | 96 |
| 5.1.1. Muestreo teórico suficiente | 96 |
| 5.1.2. Transferibilidad a sus propios escenarios (Cruce de constructos)..... | 96 |
| 5.1.3. Utilización/Orientación a la acción..... | 97 |
| 5.1.4. Utilidad intelectual – académica..... | 97 |
| 5.1.5. Utilidad práctica..... | 97 |
| 5.1.6. Utilidad política | 97 |
| 5.1.7. Efecto catalizador del estudio..... | 98 |
| 5.1.8. Acciones para el empoderamiento | 98 |
| 5.1.9. Planteamientos prospectivos | 98 |
| 5.1.10. Nuevos temas de investigación que surgieron del estudio | 98 |
| 5.1.11. Nuevas preguntas de investigación | 99 |
| 5.2. Alcance a Objetivos y sus categorías..... | 99 |
| 5.2.1. Alcance a los constructos identificados en el objetivo 1..... | 99 |
| 5.2.2. Alcance a los constructos presentes en el objetivo 2 | 101 |
| 5.2.3. Alcance a los constructos presentes en el objetivo 3 | 102 |
| 5.3. Recomendaciones | 104 |
| 5.4. HALLAZGO | 109 |
| | |
| CAPÍTULO VI: PROPUESTA..... | 110 |
| | |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 220 |

Resumen

El estudio se centró en el diseño de una propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica (CILEM).

Se planteó preguntas de investigación que marcaron la ruta a seguir en el proceso, éstas fueron ¿Cómo atender la ausencia de una propuesta curricular para la atención de niños y niñas de dos a cuatro años, en el Centro Infantil Ermelinda Mora que oriente la mediación Pedagógica? ¿Cuál es el papel que juega la mediación pedagógica en la implementación de la guía del MEP, a la realidad educativa del CILEM? ¿Qué características tiene la metodología que se implementa en el CILEM, para la atención de niñas y niños de dos a cuatro años? El logro de la propuesta se desarrolló a partir de un marco científico que estuvo planteado desde un enfoque cualitativo, rescatando la experiencia de las docentes y autoridades del CILEM, el que se desarrolló durante el segundo semestre del año 2018.

La información fue analizada por categorías previas y emergentes, las que orientaron el marco teórico abordando temas como el holismo, el enfoque socioconstructivista, añadiendo los fundamentos, elementos y fuentes del currículo, así como también el modelo de marco abierto, la descripción de la normativa vigente en la atención de la primera infancia en el país, aspectos relevantes del desarrollo de las niñas y niños de dos a cuatro años, y cómo ésto influye en los procesos de mediación pedagógica.

Se concluye que en el CILEM las niñas y los niños tienen un rol protagónico, lo cual involucra a las familias en el proceso educativo, como una manera de realizar un trabajo en conjunto y tomar las decisiones que sean necesarias en beneficio de los infantes. Por otra parte, el estudio reconoce que es a partir del desarrollo de la seguridad y confianza en la niñez que se sientan las bases para el desarrollo individual que facilita adquirir habilidades de auto gestión, auto control, el sentido de pertenencia, que les ayudarán al desarrollo de habilidades sociales. En este sentido, el ambiente preparado compuesto por el docente, quien es además un mediador cultural, el ambiente físico y las interacciones que se dan a lo interno del salón de clases, es lo que posibilita el desarrollo de habilidades para la vida y la creación de una comunidad de aprendizaje.

Se recomienda integrar en la planificación educativa de dos a cuatro años en el CILEM un ítem referido al rol de la familia que evidencie el trabajo conjunto; tener claridad de que el rol protagónico de las niñas y los niños nace de la figura docente quien provee experiencias y materiales a las niñas y niños para que construyan aprendizajes. Este se debe definir para que las experiencias educativas desde la academia tengan claridad del rol docente en los procesos de mediación pedagógica. También se recomienda reforzar vínculos con la Universidad para favorecer el auto cuidado y capacitación continua de las docentes para mejorar su práctica docente. El estudio reveló un hallazgo importante, en el CILEM el concepto de evaluación trasciende los aspectos referidos al aprendizaje de las niñas y los niños y abarca la valoración del ambiente físico por parte de la docente, desde la reflexión, observación, criticidad de lo dispuesto en el aula para propiciar la creación de ambientes educativos que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos en los infantes.

Abstract

The study focused on the design of a curriculum proposal to guide the pedagogical mediation of teaching staff serving children aged 2 to 4 at the Ermelinda Mora Laboratory Children's Center of the University of Costa Rica (CILEM).

Research questions were raised, these were How to address the absence of a curriculum proposal for the care of girls and boys aged 2 to 4 years, at the CILEM that guides mediation Pedagogical? What is the role of pedagogical mediation in the implementation of the MEP guide, to the educational reality of CILEM? What are the characteristics of the methodology that is implemented in the CILEM, for the care of girls and boys aged 2 to 4 years? The achievement of the proposal was developed on the basis of a scientific framework that was raised from a qualitative approach, rescuing the experience of the teachers and authorities of CILEM during the second half of 2018.

The information was analyzed by previous and emerging categories, which guided the theoretical framework by addressing topics such as holism, the socio-constructivist approach, adding the fundamentals, elements and sources of the curriculum, as well as the framework model description of the current regulations on early childhood care in the country, relevant aspects of the development of children aged 2 to 4 years, and how this influences the processes of pedagogical mediation.

It is concluded that in the CILEM, girls and boys have a leading role, which involves families in the educational process, as a way to do a joint work and make the necessary decisions for the benefit of infants. On the other hand, the study recognizes that it is from the development of safety and confidence in children lay the foundations for individual development that facilitates the acquisition of self-management skills, self-control and a sense of belonging, what will help them to develop social skills. In this sense, the prepared environment composed by the teacher, who is also a cultural mediator, the physical environment and the interactions that occur within the classroom, which is what enables the development of life skills and the creation of a learning community.

It is recommended to integrate in the educational planning of two to four years in the CILEM an item referred to the role of the family that evidences the joint work; be clear that the leading role of girls and boys is born from the teaching figure who provides experiences and materials for girls and boys to build learning. This should be defined so that educational experiences from the academy have clarity on the role of children in relation to the teacher. It is also recommended to strengthen links with the University to promote the self-care and continuous training of teachers to improve their teaching practice.

The study revealed an important finding, at the CILEM the concept of evaluation transcends aspects related to the learning of girls and boys and covers the assessment of the physical environment by the teacher, from reflection, observation, criticism of what arranged in the classroom to foster the creation of educational environments that promote the construction of meaningful learning in infants. With the information obtained, it was possible to contextualize the MEP Guide to the reality of the CILEM.

Lista de cuadros

| | |
|--|----|
| Cuadro. 1. Expresiones respecto el papel que desempeñan las niñas y los niños en el espacio de aula - Docentes | 75 |
|--|----|

Lista de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Características de las niñas y niños entre dos y tres años | 15 |
| Tabla 2- Conductas esperables en niñas y niños de dos años de edad | 15 |
| Tabla 3. Características de las niñas y niños a partir de los tres años | 16 |
| Tabla 4. Conductas esperables en niñas y niños de tres años de edad | 17 |
| Tabla 5. Conductas esperables en niñas y niños de cuatro años de edad | 18 |
| Tabla 6. Resumen de mediación pedagógica desde la concepción de diferentes autores y su relación con la propuesta del CILEM | 30 |
| Tabla 7. Principios orientadores del trabajo del CILEM | 42 |
| Tabla 8. Recopilación de algunos de los procesos de investigación realizados en el CILEM | 43 |
| Tabla 9. Recopilación de algunos de los procesos de investigación realizados en el CILEM | 48 |
| Tabla 10. Descripción general de las participantes del estudio exploratorio | 61 |
| Tabla 11. Participantes del proceso de investigación en el CILEM | 64 |
| Tabla 12. Tamaño de la muestra participante del estudio | 66 |
| Tabla 13. Selección de la muestra según el tipo de fuente | 67 |
| Tabla 14. Registro fotográfico del taller con informantes claves expertos | 69 |
| Tabla 15. Conclusiones orientadas al objetivo 1: Caracterizar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal docente que atiende niños y niñas de 2 a 4 años según las necesidades intereses y particularidades | 100 |
| Tabla 16. Conclusiones del objetivo 2. Configurar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal que atiende niños y niñas de 2 a 4 años para ser validados por la comunidad educativa del CILEM | 102 |
| Tabla 17. Conclusiones para el objetivo 3. Diseñar la propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica en la atención de niños y niñas de 2 a 4 años del CILEM a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años | 103 |
| Tabla 18. Recomendaciones orientadas al objetivo 1: Caracterizar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal docente que atiende niños y niñas de 2 a 4 años según las necesidades intereses y particularidades | 105 |
| Tabla 19. Recomendaciones del objetivo 2. Configurar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal que atiende niños y niñas de 2 a 4 años para ser validados por la comunidad educativa del CILEM | 106 |
| Tabla 20. Recomendaciones para el objetivo 3. Diseñar la propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica en la atención de niños y niñas de 2 a 4 años del CILEM a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años | 107 |

Lista de ilustraciones

| | |
|---|----|
| Ilustración 1. Esquema del marco conceptual..... | 10 |
| Ilustración 2. Etapas para la construcción del conocimiento en la investigación cualitativa..... | 60 |
| Ilustración 3. Etapas de la investigación para una propuesta diseño curricular..... | 63 |
| Ilustración 4. Análisis del objetivo 1..... | 74 |
| Ilustración 5. Representación del análisis del objetivo 2..... | 82 |
| Ilustración 6. Aspectos que debe incluir la propuesta curricular..... | 86 |
| Ilustración 7. El concepto de niño y niña..... | 87 |
| Ilustración 8. Conocimiento que debe tener el ideal de persona que se desea formar en el CILEM..... | 88 |
| Ilustración 9. Habilidades sociales..... | 89 |
| Ilustración 10. Habilidades personales..... | 90 |
| Ilustración 11. desarrollo cognitivo..... | 91 |
| Ilustración 12. Relación del socio constructivismo en el trabajo del CILEM..... | 92 |
| Ilustración 13. Interacción social y construcción del conocimiento..... | 93 |
| Ilustración 14. Organización del ambiente en el espacio del aula..... | 94 |
| Ilustración 15. Entorno cultural..... | 95 |

Lista de gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1. Concepto de currículo en el CILEM..... | 78 |
| Gráfico 2. Papel del docente desempeña en la relación con niños y niñas..... | 83 |

Introducción

Elaborar una propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica puede considerarse un desafío académico y laboral.

El siguiente trabajo es resultado de un proceso de investigación que se realizó con el objetivo de tener un conocimiento más profundo del CILEM en cuanto a su construcción curricular a través del tiempo, y su incidencia en el abordaje que a la fecha se realiza en la atención de las niñas y los niños que la institución atiende.

Lo cual era indispensable conocer para posteriormente realizar la adaptación de la Guía pedagógica del Ministerio de Educación Pública, (MEP) a la realidad del CILEM.

Las principales conclusiones del estudio orientan a la comprensión de un modelo de marco abierto, el holismo aplicado a la educación, aportes de teóricos como María Montessori y Vigotsky al modelo educativo que aplica el CILEM y la necesidad de que exista en el personal encargado de la atención de las niñas y los niños claridad desde la teoría para una mayor relación entre lo que dice la teoría y la práctica educativa que se realiza.

Por su parte, cada una de las categorías que fueron objeto de análisis recomendaron acciones para la propuesta de adaptación del Guía pedagógica del Ministerio de Educación Pública del nacimiento a los 4 años.

El estudio centró todos los esfuerzos en la comprensión de la realidad, la objetivación de los elementos pedagógicos y organizacionales, que caracterizan el CILEM producto de procesos de investigación realizados en la institución en los últimos 16 años, con el objetivo de tener la información pertinente para construir la propuesta curricular a partir de lo propuesto por el MEP.

El documento plantea en la parte inicial la problematización de la situación objeto de estudio, iniciando por la normativa, exponiendo los cambios curriculares que han existido en Centro infantil, así como la justificación que describe la pertinencia, trascendencia y la utilidad de la presente investigación.

En este capítulo inicial se plantan además los antecedentes internacionales, regionales y nacionales que han orientado propuestas curriculares para la atención de la población de primera infancia, hasta llegar a un antecedente muy importante para este estudio, los esfuerzos locales que se han realizado en la Universidad de Costa Rica, por realizar en el CILEM procesos investigativos acerca de propuestas educativas para niñas y niños acordes con las necesidades sociales que exige el momento actual .

Forman parte de este apartado preguntas de investigación que orientaron el planteamiento de objetivos, éstas son: ¿Cómo atender la ausencia de una propuesta curricular para la atención de niñas y niños de dos a cuatro años, en el Centro Infantil Ermelinda Mora que oriente la mediación Pedagógica? ¿Cuál es el papel que juega la mediación pedagógica en la implementación de la guía del MEP, a la realidad educativa del CILEM? ¿Qué características tiene la metodología que se implementa en el CILEM, para la atención de niñas y niños de dos a cuatro años?

Este escenario permitió plantear el objeto general de elaborar una propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica del personal docente que atiende niños y niñas de dos a cuatro años, del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora, que admita la contextualización de la Guía pedagógica desde el nacimiento a los cuatro años, del MEP.

Continuo a este escenario estructural se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1) Caracterizar los elementos curriculares de una propuesta que ubique la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de dos a cuatro años de edad, según las necesidades intereses y particularidades requeridas por el CILEM; 2) Configurar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de dos a cuatro años, a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica, del nacimiento a los cuatro años de edad, para ser validados por la comunidad educativa del CILEM; 3) Diseñar la propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica en la atención de niñas y niños de dos a cuatro años de edad, del Centro Infantil Ermelinda Mora, a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica del nacimiento a los cuatro años, incluyendo los aportes de la comunidad educativa.

El capítulo segundo es la construcción de los fundamentos teóricos del estudio, el cual se planteó de acuerdo con la operacionalización de las categorías, fue un capítulo que se

inició para orientar el trabajo de campo, sin embargo, los insumos obtenidos obligaron a mejorar el referente teórico, lo cual iba dando indicios de la propuesta educativa que caracteriza al CILEM.

El marco teórico expone la importancia de la atención integral y educación en la primera infancia, las características personales y profesionales de las docentes encargadas de la primera infancia, la importancia de las comunidades de aprendizajes, la construcción del aprendizaje en la primera infancia, el papel del ambiente, el papel del entorno natural y socio cultural en el trabajo con niñas y niños de dos a cuatro años.

Otros aspectos que conforman el referente teórico de la investigación son las características del desarrollo de las niñas y niños de dos a cuatro años, las conductas esperadas para la edad contemplando aspectos físicos, cognitivos, psicomotriz.

Al tratarse de una propuesta curricular resultó indispensable construir una definición de currículo para el CILEM lo que significó construir los componentes curriculares desde el enfoque socioconstructivista, los fundamentos curriculares, filosófico, epistemológico, psicológico, pedagógico, sociocultural, y las fuentes del currículo las niñas y niños, el contexto y las áreas del saber.

Se exponen los elementos curriculares de la planificación: objetivos, contenidos, metodología, evaluación desde el enfoque anteriormente mencionado.

El marco contextual presenta la información general del CILEM, exponiendo el marco filosófico de la institución, la organización, el funcionamiento, así como su organización directiva y administrativa.

El esfuerzo de comprender a la niña y el niño en el objeto de estudio conllevó a la vislumbrar a plantear una etapa de vida llena de derechos, los cuales deben ser cultivados desde el fortalecimiento de las confianzas como elemento básico para enfrentar los procesos de vida, entregar valores ciudadanos, humanos, familiares, sociales como parte de un aprendizaje efectivo para lograr las habilidades para la vida.

La sistematización de las concepciones teóricas obligó a cimentar un esfuerzo de articular las orientaciones propuestas por el CILEM en los 43 años de existencia. Este esfuerzo permitió dar una base teórica al enfoque teórico del holismo y su relación con la

realidad y la educación inicial, el ecoanálisis y la experiencia en la educación inicial, así como el significado del marco abierto para enfrentar el modelo pedagógico que está presente en la institución

Este espacio teórico permitió abordar la normativa vigente en materia de primera infancia, haciendo una referencia desde la Constitución Política de Costa Rica, pasando por la normativa, lo lineamiento estatales de la educación preescolar, para abordar la política para la primera infancia 2015-2020 y exponiendo la figura de ciudadanía sostenible, ciudadanía virtual y ciudadanía planetaria presentes en la Guía que está siendo objeto del presente estudio.

El capítulo tercero expone la metodología que se abordó, destacando el valor del enfoque cualitativo que orientó una construcción del conocimiento desde la experiencia de las docentes y autoridades del CILEM, quienes fueron informantes claves del proceso, apoyaron la reconstrucción de los cambios teóricos que ha vivido la institución, como la identificación de los diferentes hitos que han sostenido la presencia y permanencia del Centro infantil como un servicio a la comunidad.

El análisis de la información permitió analizar todas las categorías previas del estudio, lo que llevó a concatenar escenarios de mejoras para la propuesta de adaptación curricular a la Guía del MEP. El primer análisis fue una decodificación de la información recopilada, seguido por un proceso de saturación de información, posteriormente se realizó un proceso de agrupación de familias conceptuales, se logran identificar análisis de categorías emergentes del estudio, para finalmente exponer los diferentes discursos de las participantes que sostienen el análisis cualitativo desde la experiencia y terminar diagramando ilustraciones para exponer una mejor comprensión del objeto de estudio.

Las conclusiones y recomendaciones del estudio son parte del proceso científico desarrollado el cual permitió identificar diferentes aspectos afirmativos y deductivos del proceso de análisis de la información.

Por otra parte, se encuentra la validez externa, que posibilitó un estudio que replicara lo estudio para otros contextos, sobre todo cuando en su desarrollo se ha aplicado con rigurosidad el método científico, donde destaca la explicación inicial y final de la muestra, la cual no varió y se sostuvo a través de las informantes claves, la delimitación del estudio en

relación con la propuesta inicial, el uso de la teoría, la que tuvo que mejorarse en el proceso de análisis de la información.

Cuando se realizó el proceso de investigación aplicada, se buscó dar solución a una situación que existe en el campo de la educación. En este sentido, es de suma importancia que el proceso investigativo genere un producto que se pueda llevar a la práctica desde diferentes ámbitos.

Se concluye que a partir de la realización de este estudio podrían generarse procesos de investigación en instituciones que atienden niñas y niños menores de 4 años cuyo énfasis no es el ámbito educativo. La relevancia de este trabajo de investigación se puede generar la que se contemple la contextualización de la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años como parte de la formación de los estudiantes de educación inicial.

Debido a que este estudio está enfatizado en la mediación pedagógica, específicamente para las niñas y niños de 2 a 4 años, un estudio posterior puede abarcar las niñas y niños de 8 meses a 2 años y de esta manera incluir la población menor de 4 años en el CILEM. En este mismo sentido nacen nuevas preguntas de investigación ¿Cómo contextualizar la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años del MEP a la propuesta educativa de los Hogares Comunitarios en Costa Rica? ¿Con qué herramientas pedagógicas cuenta una madre comunitaria para la implementación de la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años? ¿Qué herramientas tienen las estudiantes de educación inicial para la aplicación de la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años? ¿Qué estrategias de seguimiento o evaluación contempla el MEP para mejorar la implementación de la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años?

Finalmente, las conclusiones y las recomendaciones se relacionan con cada uno de los objetivos específicos, donde destacan el rol que desarrollan las niñas y niños en el espacio de aula, concepto de atención integral, necesidades afectivas que deben ser atendidas en las niñas y los niños de 2 a 4 años, competencias profesionales y personales que deben tener los encargados de esta población, definición de currículo, el rol de la niña y el niño en la planificación, el papel del contexto en la planificación, el papel de la infraestructura, los aprendizajes por construir; respecto al objetivo segundo las categorías fueron las estrategias de aprendizaje pertinentes de planificar para favorecer el desarrollo integral, el papel del

docente en el espacio de aula, planificación de actividades para el desarrollo integral, el papel de la familia en la planificación y el papel del ambiente natural en la planificación.

Para el objetivo tercero vinculado a la propuesta se concluyeron y recomendaron las categorías de aspectos que debe incluir una propuesta curricular para niñas y niños de 2 a 4 años, concepto de niña o niño que se desea formar en el CILEM, el ideal de persona en cuanto a los conocimientos que debe poseer, el ideal de persona en cuanto a habilidades sociales que debe tener, el ideal de persona en cuanto a habilidades sociales que debe tener, las actividades que potencian el desarrollo cognitivo, la relación entre lo que propone el socio constructivismo y la realidad del CILEM, la relación entre la interacción social y la construcción del conocimiento, la organización del ambiente educativo en el espacio de aula y el papel del entorno cultural en la planificación.

Las conclusiones y recomendaciones del estudio permitieron abordar con más exactitud y realidad la propuesta para el diseño de la Guía pedagógica del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica para niñas y niños de 2 a 4 años: Una propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica a partir de la Guía del MEP.

El estudio relevó que la atención a la primera infancia debe atenderse a partir de la concepción holista del desarrollo de la niñez al brindar un servicio que incluya de manera integral los frentes del desarrollo de la niña y el niño, incluyendo los aspectos físicos, cognitivos y socioemocionales, y ser pertinente, al realizar experiencias educativas acordes con la etapa de desarrollo en la que se encuentran, sin dejar de lado la posibilidad de propiciar su zona de desarrollo próximo.

La propuesta expone el propósito que la sustenta, el marco normativo que la rige, haciendo alusión tanto a la Política Educativa como a la Política Curricular la cual contempla la educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía planetaria con identidad nacional, la ciudadanía digital con equidad social, la Política para la Primera Infancia 2015 – 2020 para Costa Rica y el Marco Curricular para la Primera Infancia.

El documento realiza una contextualización conceptual en torno al marco pedagógico, el enfoque curricular y la concepción que se tiene de currículo para el CILEM, los que se enfocan en los fundamentos curriculares neurobiológicos, epistemológicos, pedagógico,

sociológico y ecológico, precisando las fuentes curriculares del concepto de niño y niña, el contexto sociocultural y las áreas del saber, el documento explica los elementos curriculares de objetivo, metodología, contenidos y evaluación.

Precisa los pilares pedagógicos de la niña y el niño como sujeto de derecho, en el ejercicio temprano de la ciudadanía y el derecho a recibir una educación inclusiva, dando un giro práctico al exponer orientaciones específicas para la planificación pedagógica del CILEM, describiendo una propuesta adaptada, donde identifica el espacio de aprendizaje, el uso de materiales y recursos, el tiempo y la evaluación de los aprendizajes. Cabe destacar un espacio que considera la participación de las familias y la mediación pedagógica de las docentes en el centro educativo.

Se plantea un alcance a los ámbitos educativos para la construcción del aprendizaje, dándole un enfoque que permita describir la realidad específica del CILEM, con lo cual se realizó aportes desde el nombre mismo de los ámbitos hasta incluir componentes que reflejan el concepto de niña y niño que se desea formar en el CILEM.

El resultado final es un esfuerzo por adaptar una directriz nacional para la atención de niñas y niños menores de 4 años a un contexto específico, a la vez, los resultados del presente documento pueden ser adaptados a diferentes realidades educativas, quien lea el presente documento de carácter científico puede encontrar un proceso de estricto rigor en la aplicación del método científico con un enfoque de tipo cualitativo.

Con la elaboración de esta propuesta se buscó rescatar la labor del CILEM por más de 43 años en la atención de niñas y niños menores de 4 años, ofrecer un documento al personal docente que les permita orientar sus procesos de mediación con una visión de uniformidad en cuanto a la filosofía institucional y por otra parte hacer realidad el carácter de Guía de la propuesta del MEP.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

Los procesos de investigación aplicada parten de una situación o situaciones problemáticas concretas, que requieren ser abordadas, con la finalidad de buscarles una solución.

La situación problemática que motiva la realización de este estudio se origina en dos acontecimientos a saber:

1.1. Publicación de la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años por parte del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en adelante (MEP) y sus implicaciones en instituciones que atienden niñas y niños menores de 4 años

En el año 2017, el Consejo Superior de Educación (CSE) aprobó la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años, representa el documento oficial emitido desde el MEP para garantizar a la niñez menor de 4 años atención y educación oportuna, desde el mismo momento del nacimiento.

El propósito de la Guía es orientar las acciones enfocadas a la educación y atención con la Primera Infancia en Costa Rica. En este sentido Mora (2017) en la Guía pedagógica del MEP señala:

Esta Guía Pedagógica para niños y niñas del nacimiento a los 4 años, representa un esfuerzo más en esta línea y una herramienta para orientar el trabajo de las instituciones del país que reciben a niños y niñas en edad preescolar. Pero también es un material para familiares y adultos responsables de esta población (p.6).

A partir de la creación de la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años, se deberá utilizar indistintamente de la institución a la que asistan las niñas y los niños en estas edades. De acuerdo con lo establecido por el MEP el carácter de guía que tiene este documento, está

pensado con la intención de que tenga la suficiente apertura para que se utilice en cualquier parte del país, y con los programas que atienden esta población.

1.2. Cambios curriculares en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica

El Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora, de la Universidad de Costa Rica, en adelante (CILEM), atiende niñas y niños de ocho meses a cinco años, desde hace más de 40 años; se constituye en un Centro Infantil pionero en la atención de la niñez menor de cuatro años en la región.

Debido a que el CILEM nació como un proyecto Extensión Docente del Departamento de Educación de la Universidad de Costa Rica, esto ha permitido, que, desde sus inicios, haya formado parte de procesos de investigación, con el propósito de propiciar que la atención que se brinde a la niñez esté acorde con el momento social que se vive.

Es así como a partir del año 2006 se inicia una serie de investigaciones sobre modelos de atención para las niñas y niños menores de cinco años, desde un paradigma holista, con la intención de aplicar en el CILEM un modelo de marco abierto, y propiciar ambientes de trabajo más enriquecidos; se inicia con un grupo de niñas y niños, el criterio de selección fue la edad de los infantes.

A partir de los procesos de investigación, se impactó el concepto de mediación pedagógica y se incrementó la necesidad de elaborar una propuesta curricular acorde con la realidad del CILEM y la nueva concepción del papel de los diferentes actores dentro del proceso educativo.

Se llega en este momento al punto donde convergen las ideas que rodean la situación problemática, que se pueden resumir de la siguiente manera:

1. El MEP publica un documento oficial para aplicarse en la realidad educativa de las instituciones que atienden niñas y niños menores de cuatro años.
2. El CILEM atiende desde hace 43 años niñas y niños menores de cuatro años. Ha tenido una serie de cambios en materia curricular, no obstante, no cuenta con un

documento o propuesta curricular para orientar las acciones que realiza; debe, además, contextualizar la Guía pedagógica del MEP a su experiencia pedagógica.

Ante este panorama se plantea las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo atender la ausencia de una propuesta curricular para la atención de niñas y niños de dos a cuatro años de edad, en el Centro Infantil Ermelinda Mora, que oriente la mediación Pedagógica?

¿Cuál es el papel que juega la mediación pedagógica en la implementación de la guía del MEP, a la realidad educativa del CILEM?

¿Qué características tiene la metodología que se implementa en el CILEM, para la atención de niñas y niños de dos a cuatro años de edad?

1.3. Justificación del estudio

Elaborar una propuesta curricular para la mediación pedagógica del personal docente, que atiende niñas y niños de dos a cuatro años de edad, en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica; puede considerarse pertinente desde varias perspectivas.

En los últimos años, organismos internacionales como la Organización Panamericana de la Salud (OPS), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), La Comisión Económica para América Latina y el Caribe, (CEPAL), han manifestado interés de velar por la cobertura, estandarización y calidad de la educación y atención durante la primera infancia, en América Latina (Concha, Bakieva y Jornet, 2019).

Lo anterior debido principalmente a los hallazgos que se han encontrado sobre la relevancia de esta etapa en la vida de una persona y la posibilidad de disminuir las brechas sociales por medio de programas dirigidos a esta población.

Según Marchesi, en Palacios y Castañeda (2011)

Las experiencias de los niños en sus primeros años son fundamentales para su progresión posterior. No es extraño, por ello, que los economistas y los científicos sociales aseguren que los programas que promueven el desarrollo de los niños pequeños son la mejor inversión para lograr el progreso del capital humano y el crecimiento económico (p.7).

A este respecto se puede señalar que antes de los seis años de edad, se desarrollan habilidades y destrezas como la adquisición de hábitos, normas, la socialización, capacidad de exploración en forma más rápida que en otras edades y se cimientan las bases para posteriores aprendizajes; se constituye la plataforma sobre la que continúa el desarrollo.

Al mismo tiempo, es importante reconocer que parte fundamental en la atención de las niñas y los niños lo constituye el docente y su labor de mediador para que las acciones educativas propicien la construcción de aprendizajes en sus estudiantes.

En este sentido, es necesario citar los aportes de autores como: Mieles, Henríquez y Sánchez (2009) cuando señalan “es importante que los docentes de preescolar, en especial quienes se encuentran en proceso de formación inicial, tengan siempre presente que todo lo que sucede en la infancia es determinante para la vida del adulto” (p.46).

Esto reitera la necesidad de que en la atención y educación de niñas y niños se cuente con marco referencial que oriente las acciones docentes y que les permita poder incidir de manera positiva en la vida de sus estudiantes, dada la trascendencia de la edad en la que se encuentran; se potencia, en todo momento, el desarrollo pleno del ser.

En consecuencia, se puede mencionar la posición de Ramírez, Patiño y Gamboa (2014) cuando señalan:

Por tanto, es indispensable generar acciones curriculares que contemplen todas las intencionalidades pedagógicas para atender y satisfacer las necesidades esenciales de estos infantes y sus requerimientos de aprendizaje en ambientes que los reconozcan como seres en contextos históricos, sociales y culturales con características particulares (p.69).

Si bien es cierto, es reconocida la importancia de contar con una propuesta curricular para organizar las acciones que se realizan con la primera infancia, cabe señalar que el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora ha sido parte de trabajos de investigación en búsqueda de propuestas acordes con modelos integrales, contextualizados, sin que se haya llegado a implementar en su totalidad.

Lo anterior ratifica la pertinencia de este trabajo, pues viene a dar una respuesta desde la planificación curricular a la necesidad de que el CILEM cuente con una propuesta curricular para orientar las acciones de las docentes en la implementación de la metodología que se utiliza.

Con respecto a la relevancia de este trabajo, se puede mencionar que se espera que el CILEM sea el primer Centro Infantil de la Universidad de Costa Rica, que cuente con una propuesta curricular que articule la experiencia educativa producto de procesos de investigación, con la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años propuesta por el MEP. Ante este panorama se plantea como problema de investigación:

¿Qué debe contener una propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica en la atención de niñas y niños de dos a cuatro, años en el Centro Infantil Ermelinda Mora, a partir de lo propuesto por la Guía pedagógica del MEP?

1.4. Antecedentes de la investigación

Se mencionan en este apartado ejemplos de trabajos de este tipo realizadas a nivel internacional, regional, nacional y local que aportan a la elaboración de este estudio.

1.4.1. Antecedentes internacionales

A nivel internacional una propuesta elaborada en España titulada: Propuesta Curricular de Educación Infantil, realizada en el año 2008 en la comunidad de Castilla y León.

Lo que establece dicha propuesta es contextualizar los objetivos generales de la Educación Infantil a la realidad socio económica y cultural, de una institución educativa y a las características de los estudiantes, aspectos que están muy relacionados con lo que se busca en

este estudio, al contextualizar lo propuesto en la Guía del MEP a la realidad educativa del CILEM.

En torno a los aportes de esta propuesta, se puede mencionar que tiene una caracterización de los estudiantes y familias de las que provienen las niñas y los niños lo que permite que la contextualización sea lo más cercana a la realidad posible; se le da un carácter de estilo propio de la institución y se genera que la contextualización se haga una realidad específica.

1.4.2. Antecedentes regionales

Cuando se hace un recuento de las experiencias educativas que en la región, se han realizado para abarcar la atención de niñas y niños con edades comprendidas entre los dos a cuatro años, se encuentran antecedentes relevantes para esta propuesta en trabajos de países como Chile, Perú, Brasil, Ecuador, Costa Rica, Cuba, y regiones de Argentina (Peralta , 2005).

Sin duda, Chile es un país que ha avanzado en el tema concerniente al trabajo con niños en la primera infancia; en el año 2001 terminaron de elaborar las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Este documento, mediante fundamentos respondientes a las demandas actuales, establece Ámbitos de Experiencias para el aprendizaje, núcleos de aprendizajes y 232 aprendizajes esperados. Esto se constituye en “una propuesta actualizada de calidad a las niñas y niños desde los primeros meses hasta su ingreso a la Educación Básica” (Peralta, 2007, p. 29).

En consecuencia, es una propuesta que puede contribuir desde lo teórico y práctico a la elaboración del producto curricular que se pretende realizar con este estudio.

Por otra parte, en Argentina un país donde cada Estado se rige por leyes propias, el desarrollo curricular depende de lo que cada provincia decida a partir de los lineamientos generales del país. Así por ejemplo, en el año 2011 el Ministerio de Educación Pública de la Provincia de Córdoba, hace una reestructuración de lo propuesto para estas edades. Desde el año 1998, se crea una secuencia de objetivos para orientar el trabajo en estas edades. (Peralta, 2007, p.27).

De igual manera, en Nicaragua (1999) han desarrollado un marco curricular y un currículo para niños de tres a seis años, en el que participan diferentes sectores del país, titulado: Marco

Curricular para el trabajo con niñas y niños de 3 a 6 años en los preescolares y Centros Comunitarios. Este documento está constituido por fundamentos curriculares como el histórico educacional donde los niños son actores de la época que viven.

1.4.3. Antecedentes nacionales de propuestas de trabajo para la atención de niñas y niños de 2 a 4 años.

En el ámbito nacional, se puede mencionar que en el año 1926 se creó el primer jardín infantil con orientación pedagógica, que estaba orientado por principios Montessorianos, dirigida por la maestra María Isabel Carvajal, lo anterior debido a que tal y como lo señala Dengo (2002) “Carvajal y tres colegas fueron becadas por el gobierno de don Julio Acosta para realizar estudios sobre la nueva pedagogía en Europa. Ella se preparó en la corriente en boga pedagogía científica de María Montessori” (p.204).

Posteriormente, en el año 1951 se crea en Costa Rica un programa por parte del Ministerio de Salud, a través de los CEN CINAI, para la atención de niñas y niños con desnutrición infantil; aunque en sus inicios su énfasis fue el asistencialismo, es decir la atención principalmente de necesidades básicas. En el año 2010, la Dirección General de Nutrición y Desarrollo Infantil, crea la Guía de Educación Inicial.

La Guía de Educación Inicial para los CEN CINAI se considera un antecedente importante para esta propuesta, debido a los siguientes aportes:

- Cuenta con bases conceptuales que dan claridad sobre qué y cómo enseñar en la educación inicial, lo que aportan a Mediación Pedagógica.
- Establece clara diferencia entre los diferentes tipos de currículo para la población infantil, incluyendo lo que se propone desde un modelo de marco abierto, modelo que se pretende aplicar en el CILEM.
- Señalan la posibilidad de reflexionar sobre las acciones que cotidianamente se realizan en el espacio de aula como una manera para la decodificación y mejorar la práctica docente Ecoanálisis, concepto utilizado en el CILEM (Dirección General de Nutrición y Desarrollo Infantil, 2010, pp 13-26).

Por otra parte, se pueden mencionar, en el ámbito nacional, los esfuerzos que desde el MEP, han realizado con la actualización del programa de estudios de la Educación Prescolar, donde se incluyen los Ciclos de Materno Infantil y Transición y abarcan niños desde los cuatro y hasta los seis años de edad.

Específicamente en la edad de dos a cuatro años, el MEP, en el año 2017, presentó la Guía pedagógica para el trabajo con niños del nacimiento y hasta los 4 años, donde se presentan una serie de ámbitos con el fin de orientar la labor que se realiza con esta población. No obstante, al ser una guía, esta debe contextualizarse a la realidad de cada centro educativo.

1.4.4. Antecedentes locales

Entre los principales antecedentes de las acciones que se han realizado para organizar el trabajo con niños de dos a cuatro años, en busca de un marco curricular en el CILEM, se pueden mencionar las siguientes.

En el año 2006, la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica se interesa por la atención a la niñez de los Centros Infantiles Universitarios. Se desarrollan dos proyectos de investigación entrelazados.

Entre el 2009 y 2010 se lleva a cabo una tesis en la línea de investigación acción, con el nombre “Acercamiento crítico al holismo en la educación inicial”, para dar continuidad desde adentro, a las investigaciones anteriores; se evidencia la necesidad de un cambio en el currículo inicial.

En el 2014 se realiza una tesis para obtener el grado de Licenciatura en la carrera de Psicología de la Universidad de Costa Rica. El tema fue: “Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un Centro Infantil Universitario. Este seminario de graduación pretendía facilitar procesos para realizar cambios y ajustes necesarios en el ambiente cotidiano del CILEM, que permitiría a las docentes reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas.

En el año 2015 se realiza la investigación para obtener el grado de Licenciatura en Psicología con el tema: “Participación cultural plena y su mediación psicopedagógica en situaciones sociales de desarrollo en un Centro Infantil Universitario”; este pretendía dar un seguimiento al trabajo realizado por Vargas et al. (2014). Permitted, tal y como lo señalan las

estudiantes, problematizar la importancia de promover que la niñez se forme como participe de su cultura, del mundo natural y cultural que les rodea por medio de la utilización de materiales cotidianos adaptados a su edad (Carvajal et al., 2015).

Es importante rescatar que no se encuentran registrados en Costa Rica antecedentes de la adaptación de la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años del MEP a otras experiencias educativas, debido a que el lanzamiento de esta Guía es muy reciente, su presentación oficial fue el pasado mes de setiembre del año 2017.

Ante el panorama anteriormente expuesto, seguidamente se presentan los objetivos de esta investigación.

1.5. Objetivo general

Elaborar una propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de dos a cuatro años de edad, del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora, que permita la contextualización de la Guía pedagógica desde el nacimiento a los cuatro años de edad, del MEP.

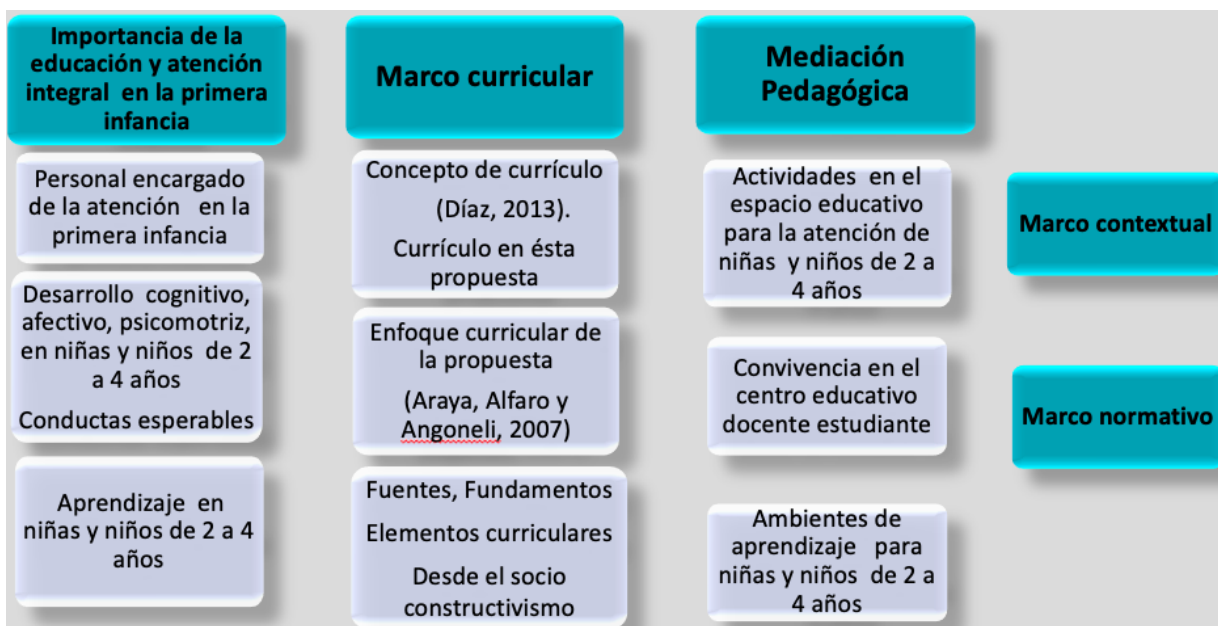
1.6. Objetivos específicos

1. Caracterizar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de dos a cuatro años de edad, según las necesidades intereses y particularidades requeridas por el CILEM.
2. Configurar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de dos a cuatro años, a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica, del nacimiento a los 4 años de edad, para ser validados por la comunidad educativa del CILEM.
3. Diseñar la propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica en la atención de niñas y niños de dos a cuatro años de edad, del Centro Infantil Ermelinda Mora, a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años, incluyendo los aportes de la comunidad educativa.

Capítulo II: Marco Conceptual de Referencia

En este capítulo se presentan referencias conceptuales que le dan sustento al estudio, conformadas por las categorías que orientan esta investigación, estos se pueden observar en la siguiente figura.

Ilustración 1. Esquema del marco conceptual



Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías identificadas (junio, 2018).

A continuación, se contemplan los conceptos incluidos en el esquema, es importante aclarar que en algunos temas se menciona niñas y niños menores de cuatro años, para referirse a la población que abarca la propuesta.

2.1. Educación y atención integral en la primera infancia

Por atención integral puede entenderse aquella intervención que considera al ser humano como una unidad indivisible conformada por aspectos afectivos, cognitivos, motrices.

El término integral referido a la atención y educación en la primera infancia, tiene que ver con las acciones; donde se contemple, su desarrollo evolutivo y la atención de necesidades y de esta manera propiciar experiencias que posibiliten el desarrollo pleno. Para Bernal (2014)

La atención a la primera infancia debe adherirse a la concepción holística del desarrollo del niño al atender de manera simultánea todos los frentes del desarrollo del niño incluyendo físico, cognitivo y socioemocional, y ser pertinente, al atender al niño de manera acorde con su etapa cronológica del desarrollo (p.15).

Ese desarrollo integral en la primera infancia debe superar la escolarización y propiciar aprendizajes que acompañen a los niñas y niños por el resto de su vida. En ese sentido, se hace necesario que no existan esquemas estandarizantes y que por el contrario se realicen esfuerzos por propiciar el desarrollo de habilidades para la vida, donde participen la familia y la sociedad (Zapata y Ceballos, 2010, p.1070).

Cabe destacar que el desarrollo integral de la primera infancia es un tema que abarca más allá del contexto educativo e involucra tanto a la familia como a la sociedad; este es un aspecto trascendental y necesario de contemplar en una propuesta curricular orientada a la atención de esta población.

Gómez (s.a), citado por Jaramillo (2007), señala que para que la educación se convierta en una fuerza capaz de promover el desarrollo, debe tener una serie de características, que se pueden resumir de la siguiente manera:

- Contemplar los conocimientos previos y las diferentes áreas del desarrollo. El conocimiento no debe estar reducido al plano cognitivo, sino fomentar la afectividad, de los intereses, de la relación de los niños entre sí y con los adultos que le rodean y le educan.
- El aprendizaje es un proceso continuo, se da en todo momento y se debe aprovechar para influir en su desarrollo y formación.
- El juego constituye la actividad fundamental en la edad preescolar.
- Importancia del rol activo del niño y la niña.
- Adulto o educador como guía, conductor.

Es decir, para brindar a los niñas y niños educación integral donde se potencie el desarrollo deseado, las experiencias que dentro del espacio áulico se plantean, deben posibilitar

que esta población tenga un rol activo, orientado por adultos con claridad de su papel de guías en un ambiente de respeto.

2.2. Formación profesional para la atención y educación en la primera infancia

Es importante señalar que el personal docente requiere tanto de conocimientos teóricos y cualidades personales.

El MEP (2014), en el programa de estudios de Educación Preescolar, establece las características que debe poseer el personal docente. Algunas de ellas son las siguientes:

- Promueve relaciones humanas afectivas, asertivas y de respeto mutuo entre los diferentes actores educativos.
- Posee habilidades de expresión verbal y escrita, capacidad de análisis y síntesis.
- Domina las actividades propias de su trabajo.
- Respeta las opiniones y decisiones para lograr consensos y trabajar en equipo.
- Resuelve imprevistos (pp. 26 -27).

Las personas encargadas de la atención de este grupo etario deben poseer conocimientos desde su disciplina que les permita propiciar experiencias enriquecedoras para los infantes que tienen a cargo. Razón por la cual es indispensable que cuenten con las competencias que se requieren para el adecuado desempeño de su profesión.

Las competencias cognitivas están relacionadas con los saberes propios de la disciplina. Por otra parte, las competencias procedimentales, se refieren a saber hacer. En el caso de los profesionales de la educación inicial, está referido a la implementación de los saberes, al traducirlos en productos como planes e informes.

Es importante rescatar las competencias afectivas, pues en la convivencia es indispensable ofrecer un trato adecuado a las niñas y los niños, como una manera de poder

servir como ejemplo para las relaciones que las niñas y los niños establecen entre ellos. Para Villalobos (2014).

El personal docente de este nivel debe impregnar su quehacer pedagógico de mucho afecto y ternura, pues solo así logrará en sus estudiantes un buen ajuste emocional, una mejor salud mental y buenas relaciones sociales tanto con sus iguales como con la misma persona docente (p.312).

De manera tal, que si bien es cierto, las docentes requieren de habilidades cognitivas para realizar su trabajo, el trato amoroso y respetuoso es fundamental en el ejercicio de su labor.

En este sentido se puede mencionar la importancia de que las prácticas que las docentes realizan favorezcan el desarrollo integral de los infantes, es decir, que sean prácticas apropiadas.

Según la NAEYC existen cinco lineamientos que, cuando las docentes los aplican, propician prácticas apropiadas al desarrollo:

a. Crean una comunidad de aprendices.

Cada uno de los miembros del grupo ayuda a posibilitar el bienestar y aprendizaje de los demás, para eso la docente debe cerciorarse de conocer a sus estudiantes y a la familia de la que proviene.

b. Enseñan para incrementar el desarrollo y el aprendizaje.

Reflexionan sobre las acciones que van a realizar con sus estudiantes para determinar cuáles son las más adecuadas, trabajan con intencionalidad pedagógica. Modelan el comportamiento y el uso de materiales, ponen retos a los materiales para potenciar el aprendizaje. Construyen un “andamiaje para el aprendizaje”.

Las docentes van dando apoyo a los estudiantes para que logren el aprendizaje, pero cuando lo van logrando el apoyo va reduciéndose.

c. Planean el currículo para obtener objetivos importantes.

En este aspecto se resalta la importancia de que la institución cuente con una propuesta curricular como una manera de facilitar aprendizajes en las niñas y niños.

El programa o plan de estudios establece con claridad lo que se desea abarcar en la formación de los niños y niñas y los caminos por seguir para alcanzarlo. Hay relación entre lo que se plantea desde el currículo y lo que se realiza en el espacio de aula.

d. Evalúan el desarrollo y el aprendizaje.

La evaluación se constituye como un instrumento indispensable para las docentes y los programas, pues permite planificar, implementar y medir la efectividad de las experiencias educativas que se proponen.

e. Establecen “relaciones recíprocas con las familias”.

Finalmente señala este documento que las docentes propician relaciones de respeto con las familias, los padres pueden participar en el proceso educativo (NAEYC, 2009, pp. 18 - 25).

2.3 Características del desarrollo físico, cognitivo, afectivo, psicomotriz en las niñas y niños de dos a cuatro años.

Cabe resaltar que una propuesta dirigida a estas edades debe establecer con claridad cuáles son las características de esta población, como una manera de poder orientar las acciones educativas que se realizan para potenciar un desarrollo óptimo y oportuno, de acuerdo con sus particularidades.

a. Desarrollo de las niñas y niños entre los dos y tres años.

López de Méndez (2008) al referirse al desarrollo de las infantes entre los dos y tres años de edad, señalan: “En esta etapa, los niños y niñas se están afianzando en su voluntad y luchan por determinar sus propias acciones, mientras continúa su progreso mental, emocional y su conocimiento del mundo físico” (p.16). Estas características se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Características de las niñas y niños entre dos y tres años

| Característica | Evidencia en el desarrollo |
|---------------------------------------|--|
| Exploración | Caminan sin ninguna dificultad lo que les lleva a querer explorar por sí mismos, comienzan a despertar interés por la exploración en el área sexual, en este momento se recomienda refuerzo de hábitos de higiene. |
| Auto gestión | Comienzan a llevar esa voluntad y a la resolución de situaciones cotidianas, como mudarse, lavarse los dientes. Es muy importante celebrar sus logros por pequeños que sean, acompañarlos, mediar, sin cortarles la posibilidad de sentir que pueden. |
| Auto concepto | Se descubren como personas, por lo cual es importante proveerles materiales para que dramaticen, imiten roles; en ocasiones gustan de jugar de ser la mamá el papá, la maestra. |
| Desarrollo motor fino y grueso | Inician a adquirir habilidades que se caracterizan por el garabateo, utilizan toda la mano para tomarlos objetos y posteriormente van adquiriendo destrezas para realizar el movimiento de pinza. Su motricidad gruesa desarrollan habilidades para desenvolverse en juegos, pueden mecerse sin ayuda, suben y bajan escalones, saltan sin dificultad, corren en diferentes direcciones, utilizan barras de equilibrio |

Fuente: Elaboración propia a partir de López de Méndez (2008, pp. 16- 18).

b. Conductas esperables para niños y niñas de dos años.

Cada niña y niño tienen su propio ritmo y su avance es individual, sin embargo, según la Academia Nacional de Pediatría de los Estados Unidos (2014), algunas conductas esperables para los dos años se aprecian en la siguiente tabla.

Tabla 2- Conductas esperables en niñas y niños de dos años de edad

| Área social | Área emocional | Área cognoscitiva | Lenguaje | Área motora gruesa | Área de destrezas manuales |
|---|--|--|---|---|--|
| Imita el comportamiento de otros, especialmente adultos y niños mayores Está más consciente de sí mismo como una persona independiente de las demás Se emociona con la compañía de otros niños. | Es progresivamente más independiente Empieza a mostrar un comportamiento desafiante La ansiedad por la separación aumenta a mediados de esta edad y luego desaparece | Encuentra objetos escondidos aún debajo de varias sábanas Empieza a clasificar por formas y colores Empieza a jugar con la imaginación | Señala objetos e imágenes cuando se las nombran. Reconoce los nombres de personas cercanas, objetos y partes del cuerpo Dice varias palabras solas (entre los 15 y 18 meses) Usa frases sencillas (entre 18 y 24 meses) Usa oraciones de dos a cuatro palabras Sigue instrucciones sencillas Repite palabras que escuchó en conversaciones ajenas | Camina solo Hala juguetes detrás de él mientras camina Puede cargar un juguete grande o varios juguetes al caminar Empieza a correr Camina de puntillas Patea una pelota | Hace garabatos por sí solo Voltea un recipiente para sacar lo de adentro Construye torres de 4 bloques o más Puede que use una mano más que la otra |

Fuente: Elaboración propia, a partir de la Academia Nacional de Pediatría de los Estados Unidos (2014).

c. Características de las niñas y niños a partir de los tres años.

Cuando las niñas y niños llegan a los tres años y hasta los seis años, ocurren cambios que pueden observarse desde su apariencia física, patrones de sueño y adquisición de habilidades motoras.

A nivel cognitivo a partir de los tres años y hasta los seis, los niños y niñas muestran gusto y habilidad para armar, clasificar, ordenar, tal y como lo señala López de Méndez (2008) señala:

Los veremos haciendo clasificaciones, secuencias numéricas, de orden y episódicas; usando su memoria visual, musical y motora; experimentando con el tanteo y el error; usando más sistematización, planificación y juicio; haciendo hipótesis sobre cómo funcionan las cosas; tratando de ponerse en el lugar de otros o mirando la perspectiva del otro; usando un lenguaje más articulado; argumentando y cuestionando las “verdades” de los adultos (p.27).

Las principales características de esta edad se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 3. Características de las niñas y niños a partir de los tres años

| Característica | Evidencia en el desarrollo |
|--------------------------------------|---|
| Aumento en el lenguaje | Les permite comunicar sus ideas, necesidades, deseos, se le entiende la mayoría de lo que comunica sin ninguna dificultad. |
| Mayor socialización | Establece relaciones con sus pares de manera significativa, participa de juegos organizados por ellas y ellos mismos. |
| Expresión gráfica | Su desarrollo motor fino e intelectual le permite expresar gráficamente ideas, sentimientos, temores. |
| Desarrollo de la auto gestión | Su motricidad gruesa facilita su desempeño de manera individual, es decir sin requerir la ayuda de un adulto para desplazarse, utilizar juegos como triciclos, barras de equilibrio, entre otras. |

Fuente: Elaboración propia a partir de López de Méndez (2008, pp. 16- 18).

En esta edad surge un mayor grado de auto gestión pues esas representaciones les permite resolver situaciones de la cotidianidad y contribuir con tareas que forman parte del contexto; es importante permitirles la participación y tener tolerancia ante la insistencia que en ocasiones presentan.

Si bien es cierto, cada niña o niño tiene su propio ritmo de aprendizaje, existen conductas que son esperables según su nivel evolutivo. Según la Academia Nacional de Pediatría de los Estados Unidos (2014) existen conductas que son esperables para las niñas y niños a los tres años, las cuales se presentan en la siguiente tabla

Tabla 4. Conductas esperables en niñas y niños de tres años de edad

| Área social | Área emocional | Área cognoscitiva | Área de lenguaje | Área motriz gruesa | Área motora fina |
|---|--|--|--|--|--|
| Imita adultos y compañeros de juego Muestra afecto espontáneamente a compañeros de juego o conocidos Puede esperar su turno en los juegos Entiende el concepto de mío y suyo | Expresa su afecto sin recelos Expresa gran variedad de emociones Se separa fácilmente de sus padres Se opone a grandes cambios en su rutina | Hace funcionar juguetes mecánicos Hace corresponder objetos reales con los que aparecen en imágenes Realiza juegos imaginarios Clasifica objetos por color y forma Arma rompecabezas de tres a cuatro piezas Entiende el concepto de dos. | Sigue órdenes de dos o tres partes Reconoce e identifica objetos e imágenes comunes Entiende la mayoría de las oraciones Entiende la ubicación de las cosas, arriba abajo, encima Usa oraciones de cuatro a cinco palabras Puede decir su nombre edad y sexo Utiliza pronombres Personas desconocidas le comprende lo que dice. | Sube y baja escaleras alternando los pies Patea una pelota Corre fácilmente Pedalea Se agacha hacia adelante fácilmente sin caerse | Dibuja líneas hacia arriba y hacia abajo, círculos utilizando lápices o crayones Pasa las hojas de los libros una a la vez Construye bloques con más de 6 bloques Toma el lápiz utilizando el dedo índice y pulgar Tapa y destapa jarras, enrosca y desenrosca tuercas y tornillos Gira manijas rotatorias. |

Fuente: Elaboración propia, a partir de la Academia Nacional de Pediatría de los Estados Unidos (2014).

d. Conductas esperables a los cuatro años.

Las conductas que se presentan a continuación son las esperables, según la Academia Nacional de Pediatría de los Estados Unidos (2014), específicamente para los niñas y niños de cuatro años.

Tabla 5. Conductas esperables en niñas y niños de cuatro años de edad

| Área social | Área emocional | Área cognoscitiva | Área de lenguaje | Área motriz gruesa | Área motora fino |
|---|--|--|--|---|--|
| Se interesa en experiencias nuevas. Colabora con otros niños. Juega al “papá” o a la “mamá”. Exhibe una gran imaginación en juegos de fantasía. Se viste y desviste. Trata de negociar en situaciones conflictivas. Es más independiente. | Se imagina que muchas imágenes con las cuales no está familiarizado pueden ser “monstruos”. Se ve a sí mismo como una persona completa que incluye cuerpo, mente y sentimientos. A menudo no puede distinguir la diferencia entre la fantasía y la realidad. | Dice los nombres correctos de los colores. Entiende el concepto de contar y puede que conozca algunos números. Trata de resolver los problemas analizándolos desde un solo punto de vista. Empieza a tener claro el concepto de tiempo. Sigue órdenes de 3 partes. Recuerda partes de un cuento. Entiende el concepto de “igual” y “diferente”. Juega usando la imaginación. | Ha aprendido algunas reglas básicas de gramática. Habla en oraciones de cinco y seis palabras. Habla de una manera clara fácil de entender por personas desconocidas. Cuenta cuentos | Brinca y se sostiene en un pie hasta por 5 segundos. Sube y baja escaleras sin apoyarse. Patea la pelota. Tira la pelota por encima de la cabeza. La mayoría de las veces agarra una pelota que rebota. Se mueve hacia adelante y hacia atrás con agilidad. | Copia figuras cuadradas. Dibuja una persona con dos o cuatro partes del cuerpo. Sabe usar tijeras. Dibuja círculos y cuadrados. Empieza a copiar algunas letras mayúsculas |

Fuente: Elaboración propia, a partir de la Academia Nacional de Pediatría de los Estados Unidos (2014).

2.3. Construcción del conocimiento en la primera infancia

El concepto de construcción del conocimiento supera la idea de que el conocimiento se transmite y engloba la posibilidad de que el sujeto que aprende lo haga a partir de procesos, experiencias, vivencias que le permiten construir sus propios aprendizajes.

Desde lo planteado por el constructivismo, tal y como lo señala Coll et., al (1993) “aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender” (p.16).

La relevancia del constructivismo radica en otorgarle al estudiante un papel preponderante y activo en el proceso de su propia construcción del conocimiento, en este sentido aprender se llena de significado.

Entre los principales exponentes del constructivismo están Jean Piaget (1952), Jerome Bruner (1960), David Ausubel (1963) y Lev Vigotsky (1978), aunque ninguno de ellos se proclamó serlo en sus trabajos se puede evidenciar lo que esta corriente incluye (Payer, 2005, s.p.).

Cabe destacar los aportes de Lev Vigotsky, quien también realizó estudios que permiten explicar cómo se da la construcción del conocimiento. Para este autor, el conocimiento ciertamente está ligado al desarrollo, como lo mencionaba Piaget, al que llamó desarrollo actual. Además, mencionó el desarrollo potencial que está determinado por el aprendizaje, al cual llamó zona de desarrollo potencial. En estas condiciones el aprendizaje antecede al desarrollo (Patiño, 2007, p.55).

Este autor mencionaba que para que se diera la zona de desarrollo próximo es indispensable que exista un adulto o un par que brinde las ayudas necesarias, para que una niña o niño pase de su nivel de desarrollo actual al potencial. Lo que le dio su carácter de constructivismo social.

Para Vigotsky, el desarrollo cognitivo, sucede por la interacción social, donde el desarrollo se da en un primer plano en la parte social, para posteriormente llevarlo al plano individual por medio de la internalización. En este proceso, el lenguaje, como instrumento de mediación entre el niño y la cultura, hace posible las interacciones de afuera hacia adentro (Villaroel, 2012 p.79).

Según Bruner la construcción del conocimiento es la manera como se da el procesamiento de la información por medio de la acción, las imágenes mentales y el lenguaje. Estas se presentan por medio de modelos de representación; la inactiva responde a las representaciones por medio del movimiento; otros modelos son la icónica y la simbólica el (Villaroel, 2012 p.80).

David Ausubel, por su parte, al referirse a la construcción del conocimiento, señaló la importancia del aprendizaje significativo, donde se toman en cuenta los conocimientos previos.

En este sentido se construyen los conocimientos sobre la base de los ya existentes y se le da utilidad.

La educación inicial por las características de la población que atiende y la trascendencia de la etapa de desarrollo en la que encuentran los niñas y niños, se considera un momento oportuno para construir experiencias y aprendizajes que perduren por el resto de la vida. Se hace necesario mencionar en este sentido lo expuesto por la Delors (1997) cuando señala las cuatro dimensiones del aprendizaje humano, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

2.4. Orientaciones teóricas de los componentes curriculares de la investigación

En este apartado se pretende definir teóricamente cómo se entenderá el currículo; para ello, se utilizarán algunas definiciones y su contexto. Posteriormente se definirá específicamente para esta propuesta el concepto de currículo que se pretende implementar.

2.4.1. Concepto de currículo.

En alguna medida, es lo que una sociedad desea formar y construir en un momento determinado; se incluyen aspectos culturales, políticos y económicos. Por esta razón es una construcción dinámica, cambiante, que, como se mencionó anteriormente, en la que influyen diferentes factores. De ahí que la definición de currículo pueda verse desde diferentes perspectivas.

De Alba (1991), menciona: “Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida que implica una práctica humana, una praxis, es decir acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales” (p.7).

Esta definición presenta al currículo como determinado, por ello, es políticamente importante en un momento dado, es decir se busca que por medio del proceso educativo se lleve a la formación de personas, acorde con lo que incluye su propuesta política.

Ahondando en otras definiciones sobre currículo, desde una perspectiva más práctica, aparece Coll (1994), quien lo describe “como el proyecto que preside las actividades educativas

escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores, quienes tienen la responsabilidad directa de su ejecución” (p.5).

En esta definición, el currículo lo presenta como un instrumento que orienta las acciones que se realizan en una institución; se le proporciona al docente pautas de lo que debe realizar en el espacio de aula. Esta definición se acerca a lo que se pretende realizar con la propuesta curricular para el CILEM. Se pretende dar al docente una guía de acción que les permita orientar la mediación pedagógica y con esto aportar a que las acciones que se realicen tengan claridad pedagógica.

Para el año (2013) Coll establece una definición de currículo en el marco de la nueva ecología del aprendizaje, bajo esta perspectiva, este autor señala la necesidad de establecer el currículo como un medio de adaptarse a los cambios sociales y a la sociedad de la información, sin que se pierda la esencia de lo que el proceso educativo busca como proceso universal.

En esta influencia de la tecnología en el currículo, se reconoce múltiples escenarios, para aprender y la necesidad de adquirir habilidades y competencias, acordes con las exigencias del momento; esto se opone a un aprendizaje universal, con rescate cultural y valor de la socialización, papel actual de la escuela (p.32).

Este concepto de currículo toca un aspecto fundamental de tomar en cuenta en la elaboración de una propuesta curricular para el CILEM, pues reconoce la necesidad de involucrar el uso de la tecnología en el trabajo con las niñas y niños, como la manera de acercarse al mundo de los infantes como nativos de la era digital.

Para Díaz (2013), “El currículo se ha convertido en el medio fundamental de legitimación, regulación, ordenamiento y reordenamiento de las tareas educativas, en coherencia con las demandas de las políticas estatales apropiadas de políticas internacionales” (p.24).

Esta definición lleva además a un aspecto medular de tomar en cuenta, en esta propuesta y es la necesidad y obligatoriedad del CILEM de aplicar la Guía Pedagógica del Nacimiento a los cuatro años, publicada en el año 2017 por el Ministerio de Educación Pública.

2.4.2. Concepto de currículo para esta propuesta.

Al tratarse de una propuesta curricular para la primera infancia, se hace necesario mencionar cómo se entiende el currículo desde la realidad educativa de este grupo etario.

López de Méndez (2008) señala:

Currículo es un plan escrito en el cual se establece las metas y los objetivos y se sugieren las actividades o experiencias de aprendizaje, los materiales educativos y las estrategias por utilizar al llevar a cabo una evaluación. En el caso de los niños de edad temprana (nacimiento a los seis años), dicho plan se utiliza para establecer una serie de pautas, de manera que los educadores puedan tomar decisiones apropiadas con respecto al proceso educativo. Ese currículo recoge la visión filosófica en la cual se enmarca el programa educativo (p.4).

En la educación inicial, debido a la importancia de los procesos que se dan en el desarrollo de las niñas y los niños, el currículo se plantea como la posibilidad de tomar decisiones oportunas; esto incluye la importancia de la flexibilidad.

Tomando como base lo anterior, lo que desde su definición el currículo implica y según las características y particularidades del CILEM se establece para esta propuesta la siguiente definición de currículo:

Proyecto institucional que establece acciones orientadoras para la mediación pedagógica en la atención de niñas y niños, para favorecer su desarrollo integral según sus intereses y desarrollo evolutivo. Propicia en los docentes la reflexión cotidiana sobre el quehacer educativo, que los lleve a la toma de decisiones oportunas en aras de brindar una atención de calidad, pertinente, inclusiva, contextualizada, significativa, en ambiente de libertad, seguridad y confianza, que permita el desarrollo de habilidades para la vida. Docente como quien posibilita en las niñas y los niños la construcción de conocimientos por medio de las mediaciones que realiza para que los infantes sean protagonistas en la construcción del conocimiento mediante las relaciones entre ellos, ellas, y el medio natural y socio cultural al que pertenecen.

Como se mencionó al inicio de este apartado, seguidamente se menciona cómo desde el constructivismo social se definen las fuentes y elementos curriculares, que se materializarán en la construcción de la propuesta curricular.

2.4.3. Enfoque socio constructivista.

Un enfoque curricular representa la perspectiva teórica que asume una institución o sistema educativo y desde la cual se caracterizan los diferentes componentes curriculares.

Esta propuesta curricular está orientada por el enfoque constructivista, algunos principios del constructivismo son los siguientes

- Las niñas y los niños aprenden de manera significativa y permanente cuando construyen aprendizajes de manera activa.
- Los conocimientos previos facilitan la adquisición de nuevos conocimientos.
- Se provee un ambiente en el cual el estudiante pueda experimentar la investigación de manera espontánea.
- El aprendizaje es un proceso social que sucede en las interacciones entre pares.
- El trabajo grupal donde se promueve la cooperación y la solidaridad fomenta la calidad de los aprendizajes.
- Se busca el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo la capacidad, crítica, reflexiva y creadora.
- Se promueve la participación de la familia, la comunidad, conformando una verdadera comunidad educativa (Molina, 2014, pp. 120-121).

Según el MEP (2017), “el socio constructivismo admite que el proceso de aprendizaje es continuo, integral y constante, en donde los niños y las niñas aprenden de manera significativa y permanente cuando las situaciones de aprendizaje los llevan al gozo y al disfrute” (p.15).

El enfoque socio constructivista surge a partir del enfoque constructivista, bajo la apelación de que el ser humano es social por naturaleza.

Para Molina (2014) en este enfoque el niño y la niña son capaces de construir sus conocimientos, pero se debe tomar en cuenta sus estructuras mentales, habilidades propias, los

aprendizajes previos, el ambiente que le rodea, las personas con quienes convive y a partir de ello apropiarse del entorno para su desarrollo (p.121). Es decir, el conocimiento se produce a partir de las interrelaciones con el ambiente, incluyendo tanto experiencias como personas con las cuales tiene contacto.

Araya, Alfaro y Angoneli (2007), en este sentido señalan:

Los constructivistas sociales insisten en que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto (p.91).

Es precisamente ese contacto social el que posibilita la construcción de conocimientos. Al interactuar, compartir experiencias y opiniones, se van generando aprendizajes, unos aprenden de otros; razón por la cual, tal y como lo mencionan los autores, no puede concebirse el aprendizaje como algo que se da de manera individual.

Desde lo propuesto por el socio constructivismo, se facilita orientar la mediación pedagógica, al tomar en cuenta estos elementos y propiciar aprendizajes significativos.

2.4.4. Fundamentos curriculares

Los fundamentos curriculares están estrechamente relacionados con las fuentes curriculares, pues desde cada disciplina aporta la información suficiente para lograr que las fuentes curriculares se incluyan en el proceso educativo desde lo que la ciencia aporta.

a. Fundamento filosófico – epistemológico

Este define el tipo de ser humano que se quiere formar, qué características debe tener esa persona para que pueda desenvolverse en la sociedad, en cuanto a los conocimientos y habilidades que requiere. Tal y como lo señalan Gvirtz y Palamidessi (1998), cada filosofía de la enseñanza construye y supone un modelo de docente, un modelo de alumno, una forma de pensar, el contenido y la actividad de enseñar (p.149). A partir de la definición anterior es que resultan pertinentes los aportes de la epistemología, ciencia que está directamente relacionada con el conocimiento, definición y su construcción desde la perspectiva del que aprende.

Desde el socio constructivismo, tal y como lo señala el MEP (2017), “los niños y las niñas incorporan y organizan la información por medio del constante intercambio e interacción activa con el entorno, lo cual les permite construir su aprendizaje ejerciendo un rol activo durante este proceso” (p.15).

En el caso específico que nos ocupa, desde el MEP (2017), se estipula un concepto de niña o niño que se desea formar; que se indica específicamente en la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años. En este documento se indica que desde el fundamento filosófico se concibe a la niña y el niño como persona única que se desarrolla como un ser individual, pero a la vez con su dimensión social.

Desde esta perspectiva, con el desarrollo de esta propuesta curricular, se pretende la formación de niñas y niños que desarrollen auto gestión, identidad cultural, la práctica de valores, se puedan desenvolver individual y colectivamente, construcciones que están relacionadas con la interacción.

b. Fundamento psicológico – pedagógico.

Este fundamento tiene que ver con los aportes que la psicología hace, al dar información sobre el desarrollo del estudiante, para ser tomada en cuenta en la planificación educativa.

Tal y como lo señala Molina (2010) “la psicología aporta información relativa a factores y procesos que intervienen en el desarrollo psíquico y en el crecimiento personal del alumno” (p.33). Esta información permite que las actividades que se realicen en los salones de clases respondan al nivel evolutivo de los y las estudiantes.

Con esta propuesta curricular se pretende aportar claridad metodológica, para que, desde la mediación, se realicen estrategias y experiencias que posibiliten a las niñas y los niños la construcción de los conocimientos, acordes con su edad.

c. Fundamento socio cultural – sociológico

Es importante señalar que, dentro de la planificación curricular, el contexto socio cultural es además una fuente del currículo. Molina (2000), en esta particular señala: “El currículo debe recoger las demandas sociales, para ofrecerles una respuesta mediante las

acciones pedagógicas, que contribuyan a que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables dentro de la sociedad en la que viven” (p.35).

Como se ha venido mencionando en esta propuesta, el contexto socio cultural es de suma importancia, pues en el CILEM los principios orientadores que enriquecen el quehacer educativo están vinculado desde lo propuesto por Lev Vigotsky, quien le dio al contexto socio cultural y al lenguaje como herramienta un valor primordial en la construcción del conocimiento.

2.4.5. Fuentes curriculares

Las fuentes curriculares son aquellos elementos que deben orientar los procesos de planificación del proceso educativo. Las fuentes del currículo son el contexto socio cultural, el estudiante y las áreas del saber, que se detallan a continuación.

a. Las niñas y los niños como fuente curricular (el estudiante)

Las niñas y los niños son una fuente curricular de suma importancia, es la razón del proceso educativo. Los infantes aportan información desde sus características individuales y sociales pues en su actuar denota el grupo social y familiar al que pertenece, que inevitablemente influyen en su desarrollo educativo.

Desde el enfoque socio constructivista, tal y como lo señala Molina (2014), “el alumno es el sujeto del proceso curricular en el cual se privilegia la dimensión social” (p.122).

Las niñas y los niños en la relación con sus pares, el entorno y sus interacciones, potencian la construcción de conocimientos, razón por la cual tienen un papel activo.

b. El contexto socio cultural

Para propiciar experiencias de aprendizaje significativas para las niñas y los niños, se debe contemplar el contexto socio cultural. Esta fuente está directamente relacionada con las demandas sociales y culturales presentes en un momento determinado y que no pueden estar ajenas al proceso educativo.

Al respecto del contexto socio cultural como fuente curricular Molina (2000), indica: “Es fundamental que todo educador comprenda, valore y asuma la importancia de esa fuente curricular, en tanto ofrece demandas específicas que le permiten orientar la forma en que su tarea cotidiana debe vincularse con funciones trascendentes de la escuela” (p.35).

A la luz de esta investigación, se debe tener claridad sobre qué demandas sociales existen en la actualidad.

c. Áreas del saber

Dentro de las fuentes curriculares, están las áreas del saber, que corresponden a los contenidos o actividades que se deben llevar a la práctica.

Para efectos de este estudio, las áreas del saber están conformadas por los ámbitos de la Guía del nacimiento a los cuatro años del MEP: Conocimiento de sí mismo, exploración con el medio social, cultural y natural y finalmente comunicación y expresión creativa. Cada uno de estos ámbitos está conformado por aprendizajes por construir, que constituyen lo que se pretende alcanzar con las niñas y los niños.

2.4.6. Elementos curriculares desde el enfoque socio constructivista.

Los elementos curriculares son: la metodología, objetivos, contenidos y la evaluación. Estos responden al qué enseñar, cómo enseñar, qué, cuándo y cómo evaluar. Igual que en el apartado anterior se hace un acercamiento desde lo teórico y en la elaboración de la propuesta se verá su nivel más pragmático, es decir a su implementación.

a. *Objetivos en la planificación curricular.*

Los objetivos en la planificación curricular orientan la labor que las y los docentes van a realizar, pues determinan lo que se busca alcanzar durante el proceso educativo. Pueden ser de diferentes niveles de concreción, van desde los planteados del sistema educativo en general, hasta los específicos que se incluyen en la planificación del trabajo del aula.

b. Contenidos en la planificación curricular

Están muy relacionados con los objetivos que se pretenden alcanzar, el contenido debe estar relacionado con algunas interrogantes: qué se enseña, cómo se enseña y cómo se aprende y se enmarcan desde el papel del estudiante y del docente. Considera el nivel evolutivo del estudiante. Los docentes, por su parte, deben contemplar cómo aprenden los estudiantes y, a partir de ahí, determinar cómo enseñar.

c. Metodología en la planificación curricular

Es el camino por seguir para el logro de los objetivos, está relacionada con el cómo enseñar del proceso educativo, e involucra tanto a los docentes como a los estudiantes. Para Díaz (2002), “la consideración de las actividades que debe realizar el profesor con sus alumnos para la consecución de los objetivos marcados y su integración en el acto didáctico constituye el cómo enseñar” (p.96). Nuevamente resulta relevante el papel docente y en este aspecto los métodos que utilizará para propiciar que haya construcción de conocimiento.

d. Evaluación en el contexto de la planificación curricular.

Tal y como lo señala Molina (2010), “la evaluación debe constituirse en una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula” (p.108). En el proceso educativo la evaluación lleva a la toma de decisiones en aras de hacer las modificaciones necesarias para potenciar que los estudiantes logren los objetivos que se han propuesto en el proceso educativo.

2.5. Mediación pedagógica

El término mediar lleva a la idea de hacer posible algo por alguien, se puede concebir como ayudar, posibilitar.

Si se lleva este concepto al plano educativo, podría decirse que, la mediación pedagógica hace alusión a la manera cómo los docentes propician, potencian, hacen posible el desarrollo aprendizajes y habilidades en sus estudiantes. El medio utilizado para el logro de las habilidades y aprendizajes pueden ser actividades, materiales, vivencias y las relaciones que se dan en el espacio de aula.

Para Contreras (2010), desde un enfoque tradicional del proceso educativo, se presenta el papel del docente como transmisor del conocimiento y el estudiante como receptor. En esas circunstancias el término mediar no era posible.

Para la autora desde la perspectiva de la escuela activa, los docentes comenzaran a tener un papel de facilitador en la construcción de los conocimientos, con lo que el rol de los estudiantes pasó a ser activo.

Es en la escuela activa se comienza a valorar la importancia del juego como un medio para la construcción del conocimiento, los materiales propuestos deben permitir a las niñas y los niños la manipulación y experimentación; se convierten en el eje fundamental del proceso educativo en este enfoque.

Posteriormente con el surgimiento del enfoque de reconstrucción del conocimiento, tal y como lo señala Contreras (2010), este enfoque se fundamenta principalmente en tres características fundamentales:

- a. Tipos y formas de aprendizaje.
- b. Conocimiento científico o conocimiento cotidiano y empírico.
- c. Hacer y comprender acción motriz y acción mental (p.10).

La construcción del conocimiento se genera cuando se dan interacciones entre el docente y el estudiante; donde el apoyo del docente se considera indispensable para que los estudiantes se apropien del conocimiento científico que se ha construido a través de la historia.

Surgen en este enfoque el concepto de mediación pedagógica desde lo propuesto por Vigotsky y el término de andamiaje recobra sentido, como la ayuda temporal que el docente proporciona al estudiante en el proceso de construcción del conocimiento.

Un aspecto importante de señalar es que la mediación pedagógica que se realiza dentro del proceso educativo responde a un concepto de currículo, paradigma y enfoque curricular. Las y los docentes propician aprendizajes desde lo que está establecido en cada caso particular por medio de los planes y programas y se implementan por medio de la metodología que orienta el proceso.

Se presentan a continuación algunos conceptos de mediación pedagógica que ilustran lo expuesto en los párrafos anteriores. Se considera pertinente incluirlos debido a que las ideas

expuestas por estos autores han formado parte de procesos de investigación realizados en el CILEM.

Tabla 6. Resumen de mediación pedagógica desde la concepción de diferentes autores y su relación con la propuesta del CILEM

| Autor | Concepto de mediación pedagógica | Metodología de la mediación pedagógica | Aportes de la mediación pedagógica en la propuesta del CILEM |
|---|---|---|--|
| Gutiérrez y Prietto | Promoción del aprendizaje desde la participación, creatividad, expresividad, racionalidad. | Metodológicamente este concepto se traduce en el rol activo del estudiante, estrategias orientadas al aprendizaje cooperativo donde unos aprenden de otros, construcción constante del conocimiento desde la libertad en relación con los otros y el entorno. Presencia de elementos naturales y culturales en el aula. | Participación Creatividad Expresividad Relacionalidad Libertad. |
| Paulo Freire y la pedagogía de la liberación | Proceso donde el docente posibilita en el estudiante el desarrollo de la criticidad, adquisición de habilidades intelectuales y espirituales | Rol activo del estudiante con experiencias encaminadas a la vivencia de la libertad como medio para potenciar la capacidad elegir y decidir. Docente como crítico de su práctica educativa que le lleva a la reflexión para mejorar. Opciones varias de trabajo. | Problematización o reflexión sobre la practica Criticidad Construcción de conocimiento Libertad Características de la verdadera enseñanza. |
| Lev Vigotsky | Intervenciones entre el estudiante y el contexto social y cultural con el lenguaje como instrumento, rol activo del estudiante, docente como apoyo. | Acompañamiento temporal para la construcción del conocimiento, el apoyo que se retira cuando el estudiante no lo necesita. Busca potenciar el desarrollo próximo. | Valor del concepto social y cultural Concepto de andamiaje Zona de desarrollo próximo Valor del lenguaje como elemento mediador. |
| Holismo | Acciones orientadas a la construcción del conocimiento desde la interconectividad, en la cual influyen elementos sociales, culturales, el contexto, el entorno. | Rol activo del estudiante desde su integralidad como persona, reconocimiento del ambiente social, cultural, natural como elementos mediadores, ambientes educativos donde se tomen en cuenta a través de los materiales y experiencias. | Interconectividad Integralidad Comunidad educativa Respeto a la herencia cultural y natural. |

Fuente Elaboración propia a partir de Mediación Pedagógica en la Primera Infancia, reflexiones desde el sentir y el pensar. Castillo y Castillo, (2016).

Por otra parte, cabe destacar que en los procesos de mediación pedagógica las intervenciones positivas de los adultos, posibilitan la construcción de aprendizaje en las niñas y los niños. Para Rubio (2018), existen 5 maneras de hacerlo

1. Atender las señales y seguir sus intereses. Es importante identificar y responder a lo que los infantes comunican.

2. Introducir nuevos conceptos, nombrando los diferentes elementos del entorno de manera cotidiana en las diferentes actividades del día.

3. Expandir el conocimiento del niño, ir más allá de lo que ellos expresan, verbalizando sus gestos y llamando los diferentes elementos por su nombre.

4. Jugando Jugar es el principal medio de aprendizaje para el niño, les ayuda a participar y potenciar roles, introducir retos y problemas que la niña y el niño tengan que resolver sin que les cause frustración.

5. Reconocer y reforzar los intentos y logros de manera positiva: felicitarle verbalizando su logro y sus intentos, favoreciendo el desarrollo de su autoestima y animándolo a seguir aprendiendo.

En cuanto a la importancia del papel docente en los procesos de mediación y los beneficios de las interacciones positivas Rubio (2018), señala que están ayudando a las niñas y niños de la siguiente manera

1. Desarrollando su lenguaje. Le exponen y le familiarizan con muchas y nuevas palabras que va comprendiendo, interiorizando, y que poco a poco irá introduciendo en su propio vocabulario.

2. Promoviendo sus capacidades cognitivas y motrices. El niño se familiariza con conceptos complejos como causa y efecto, o la permanencia de objetos (el objeto no desaparece simplemente porque ya no lo veas).

3. Desarrollando y estimulando aspectos de función ejecutiva, como la atención, la perseverancia, la auto-regulación, entre otros, a través de enfrentarse y superar retos.

4. Fomentando su creatividad y su desarrollo socio-emocional. Promoviendo el apego, el vínculo afectuoso entre el niño y el adulto cuidador, tejiendo una relación cálida y próxima entre ambos.

5. Provocando su curiosidad y animándolo a querer aprender cosas nuevas (p.1).

2.5.1. Actividades en el espacio educativo, papel del lenguaje como mediador.

La mediación pedagógica se da dentro de un contexto. En el caso de la atención de niñas y niños pequeños, las actividades, los materiales que se utilizan y los participantes del proceso, constituyen los escenarios donde se hace posible la mediación.

Dentro de las actividades que se realizan en el espacio de aula, el juego adquiere un papel primordial, así como también el desarrollo de la creatividad, que se potencia mediante la realización de experiencias didácticas.

De igual manera, resulta indispensable, el lenguaje como instrumento que posibilita la mediación entre los estudiantes, entre las niñas y los niños y los docentes. “Desde esta perspectiva, el lenguaje cobra un papel protagónico como herramienta para crear las condiciones propicias para el aprendizaje y el desarrollo” (Cháves, 2001, p.64).

El lenguaje está presente en el espacio educativo tanto con las expresiones verbales como con los diferentes elementos que conforman el espacio de aula y su desarrollo depende en gran medida de la mediación que los y las docentes realicen; se puede aprovechar cualquier espacio y recurso para favorecer el lenguaje.

Para Castillo y Castillo (2016), “el vocabulario que se utiliza en edades tempranas debe contener gran riqueza; estimularse mediante estrategias lúdicas, como la poesía, el canto, el cuento, la denotación, la connotación, entre otras” (p.65).

Con la realización de actividades lúdicas en el trabajo con niñas y niños desde tempranas edades, no solamente se refuerzan los lazos de amistad dentro de los miembros del grupo, sino que además se puede potenciar el desarrollo integral, al involucrar la capacidad de pensar, descubrir e inferir.

2.5.2. Recursos didácticos como elementos de mediación.

Los materiales con que se cuenta en el espacio de aula deben cumplir con algún objetivo dentro del proceso de educativo; es decir, su permanencia en el aula debe tener un fin. Por otra parte, la escogencia del material debe contemplar el grupo etario para quien va dirigido y

posibilitar que cada quien aprenda a su ritmo; por esta razón, deben ser pensados en las niñas y los niños. Ante este aspecto Geis y Longás (2006), señalan lo siguiente, “la riqueza de material no es sinónimo de saturación. Una buena selección ha de incluir variedad de materiales, estar adaptado a la edad y a la diversidad de los niños” (p.151).

Para Castillo y Castillo (2016), los materiales para la primera infancia potencian:

- La realización de juegos simbólicos, el desarrollo de la creatividad y la fantasía.
- El desarrollo de habilidades cognitivas y el pensamiento científico.
- Propicien conversaciones, intercambios de experiencias, expresión de sentimientos.
- Para ejercitarse y el desarrollo de su motricidad.
- Para satisfacer sus necesidades vitales y acercarse a la vida cotidiana (pp 113 - 121).

2.5.3. Recursos tecnológicos como herramienta didáctica.

En el espacio educativo, se debe potenciar el uso de la tecnología como herramienta educativa, sin que se convierta en un fin en sí mismo. Las herramientas que se utilizan son conocidas como herramientas tecnológicas. Al respecto, Hernández (2008), señala: “Ofrecen opciones para lograr que el aula tradicional se convierta en un nuevo espacio, en donde tienen a su disposición actividades innovadoras de carácter colaborativo y con aspectos creativos que les permiten afianzar lo que aprenden al mismo tiempo que se divierten” (p.27).

Desde esta perspectiva, el uso de la tecnología en el trabajo con niñas y niños pequeños adquiere otra connotación y se potencia su utilización como una herramienta en el proceso educativo; al tratarse de niños pequeños es importante su utilización de manera lúdica y como un medio para fortalecer la socialización.

2.5.4. Convivencia en el espacio educativo.

Las relaciones que cotidianamente se dan en el espacio de aula entre los infantes y los adultos, se constituyen en medios para propiciar experiencias, socializar, construir conocimientos y aprender los unos de los otros. La convivencia diaria en un grupo aporta

beneficios para el desarrollo integral de los infantes, estas incluyen tanto las interacciones niña–niño, así como también niño adulto. Para la NAEYC (2009):

Las oportunidades para jugar juntos, colaborar en investigaciones y proyectos, y hablar con sus pares y con adultos mejoran el desarrollo y el aprendizaje de los niños. La interacción en grupos pequeños brinda un contexto para que los niños amplíen su pensamiento, construyan a partir de las ideas de unos y otros, y cooperen para resolver problemas (p.19).

Cuando las niñas y niños comparten experiencias, las posibilidades de exploración, descubrimiento y resolución de situaciones, se convierten en oportunidades de aprendizaje. El pertenecer a un grupo favorece el desarrollo integral y aporta a los infantes la posibilidad de vivenciar valores como el respeto, la tolerancia, la aceptación. El tipo de convivencia está determinado en gran medida por el papel que cumplen en el espacio de aula los diferentes actores del proceso educativo.

a. Participación de las niñas y niños

Tal y como lo señala Blanco (2018): “Los niños más pequeños necesitan establecer relaciones afectivas, sentirse valorados y queridos para construir una autoimagen positiva de sí mismos y para asegurar su autoestima y bienestar” (p.26).

En este sentido es importante el desarrollo de actividades orientadas al fortalecimiento del afecto. La participación de las niñas y niños en actividades donde se dé énfasis a su imagen positiva y se refuerce su autoestima, le dará la confianza y seguridad para desenvolverse adecuadamente en actividades posteriores.

Otro aspecto importante de tomar en cuenta en el espacio educativo tiene que ver con el reconocimiento de cada infante como una persona con un lugar especial dentro del grupo. Señala Jaramillo (2007): “Para desarrollar climas positivos, es importante reconocer a cada niño como una persona única, valorando a cada uno por lo que es, teniendo altas expectativas y brindando apoyo a todos los niños y todas las niñas según sus necesidades” (p.26).

Siguiendo la cita anterior se hace pertinente reconocer el lugar especial que, dentro del ambiente de aprendizaje, deben tener los infantes.

b. Relación docente estudiante en el proceso educativo

Es importante destacar que, dentro del proceso de mediación pedagógica, el papel del docente en relación con las niñas y los niños es trascendental; al mediar se rompe con la transmisión y se posibilita la construcción de conocimientos. Tal y como lo menciona Francis (2012):

El docente tiene una capacidad de hacer enseñables diferentes contenidos, existe una asociación entre la capacidad docente y su papel promotor del proceso educativo en general. Esto elimina la reducción de que la tarea docente se limite solo a transmitir información de los saberes disciplinares (p.39).

Mediar es todo lo opuesto a transmitir, el que media propicia, ofrece, propone y desde esa perspectiva el que “aprende” se involucra desde una posición diferente a la de simple receptor.

Desde lo propuesto por el MEP (2017), en la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años de edad, sobre el concepto de mediación se menciona el papel del adulto como quien posibilita de diversas maneras que las niñas y niños construyan conocimientos y les acompaña en el proceso.

Para Peralta, citada Castillo y Castillo (2016), “La mediación en la primera infancia tiene un componente vital ligado a la ternura y al placer como ingrediente esencial de motivación para el aprendizaje” (p.51).

Esto debe potenciar la posibilidad de que las niñas y los niños sientan la suficiente confianza para poder hacer preguntas, comentarios, explorar sin temor; esto se favorece con el establecimiento de relaciones horizontales donde el docente es un miembro más dentro del proceso educativo.

2.5.5. Comunidad de aprendizaje.

El proceso educativo potencia el intercambio constante de los diferentes miembros del grupo. El pertenecer a un grupo permite el desarrollo de relaciones que se favorecen con el

diario vivir, cuando se es parte de un grupo y desde la mediación pedagógica se potencia la cooperación, la ayuda mutua, el trabajo en equipo y la práctica de valores.

Cuando se potencia desde lo interno de un grupo valores, destrezas y ayuda mutua, surge el concepto de comunidad de aprendizaje.

Castillo y Castillo (2016): “La comunidad aprendiente es una unidad y, a la vez diversidad; por lo tanto, implica que quienes integran el Centro Infantil se visualicen como semejantes y diferentes a la vez” (p.126).

Para la NAEYC (2009), en las prácticas apropiadas para el desarrollo, los docentes promueven comunidades de estudiantes como una manera de apoyar a sus estudiantes y propiciar aprendizajes en un ambiente físico, afectivo y cognitivo adecuado. Esta organización al referirse a la función de comunidad educativa señala:

La función de la comunidad es proveer un entorno físico, emocional y cognitivo que los conduzca a semejante desarrollo y aprendizaje. Las bases de la comunidad se asientan en relaciones permanentes, positivas y afectuosas entre los adultos y los niños, entre los niños, entre los maestros, y entre los maestros y las familias (p.18).

Se incluye en la cita anterior la participación de las familias dentro de la comunidad educativa, pues aportan continuidad al trabajo que se realiza en el espacio educativo.

2.6. Ambientes de aprendizaje para la primera infancia

Por el término ambiente de aprendizaje, desde una perspectiva muy general, se puede mencionar la que está únicamente vinculada al espacio físico, donde se desarrolla el proceso educativo.

Esta concepción referida al espacio físico hace alusión a las condiciones de infraestructura, que en el proceso educativo reúnen ciertas características para la realización de experiencias educativas.

Es importante indicar que la infraestructura influye en los procesos educativos, pues sin condiciones adecuadas, las acciones se limitan a la ejecución de propuestas educativas, afectan, en alguna medida, el rol docente y podría influir en el desempeño de las y los estudiantes.

Específicamente en el ámbito de educación inicial, Castillo y Castillo (2016), al referirse a la infraestructura, señalan lo siguiente.

Un espacio físico para la primera infancia debe ser adecuado a la edad y a las necesidades de las niñas y los niños, por ello es fundamental que se diseñe o se remodele, en función del desarrollo y la naturaleza de la infancia (p.107).

En consecuencia, se hace pertinente entender el ambiente de aprendizaje como lo exponen Laughlin y Suina (1987), cuando indican que es: “El entorno dispuesto por el profesor como una influencia activa y penetrante en la vida de los niños y niñas a lo largo del día escolar” (p.17).

En la definición anterior, se trasciende el concepto de ambiente de aprendizaje referido al espacio físico, al agregar el papel del docente como quien tiene una influencia importante en la vida de los niños y niñas que tiene a cargo.

Para Romo (2012), el ambiente puede definirse de la siguiente manera: “Los aspectos físicos, sociales y humanos que configuran el espacio-tiempo holístico en que un ser humano vivencia experiencias diversas que le permiten con más o menos facilidad generar aprendizajes que favorecen su desarrollo integral” (p.139).

Es pertinente preguntarse qué cualidades o características debe tener un buen ambiente de aprendizaje para que potencie el desarrollo integral de las niñas y los niños, algunas de las características que podrían señalarse son las siguientes (Romo, 2012):

- Permite la exploración con seguridad y comodidad a las niñas y los niños, involucra aspectos éticos favoreciendo la equidad y estéticos, sobre pasa los límites del aula.
- Posibilita las mediaciones, las interacciones, la expresión, la libertad, el respeto.
- Muestra la intención pedagógica, es desafiante, motivante.
- Involucra elementos culturales y naturales que inviten a la construcción de aprendizajes.
- Favorece el diálogo respetuoso y las relaciones horizontales, afectividad.

- Organización de espacio y tiempo, acorde con el aprendizaje que se pretende construir, donde se incluya las diferencias individuales, la diversidad, los estilos de aprendizaje, favorece la libertad de elección y el uso de los recursos por el tiempo que las niñas y los niños lo deseen (pp. 139 - 140).

Es importante indicar que cuando se hace referencia a la afectividad, en un ambiente de aprendizaje, especialmente diseñado para los niños y niñas pequeños. Este debe contemplar el desarrollo de la seguridad y la confianza, debido principalmente a que por su corta edad que se sientan seguros y seguras es fundamental.

Para Blanco (2018):

En esta etapa de la vida, más que en ninguna otra, es necesario crear entornos afectivos y emocionalmente seguros para que el desarrollo y el aprendizaje tengan lugar. Los niños más pequeños necesitan establecer relaciones afectivas, sentirse valorados y queridos para construir una autoimagen positiva de sí mismos y para asegurar su autoestima y bienestar (p.26).

En este sentido, se considera oportuno propiciar ambientes de trabajo cálidos, donde las niñas y niños se sientan tranquilas y tranquilos, paso previo para iniciar el descubrimiento del entorno.

2.6.1. El valor del entorno en el espacio educativo.

El entorno en el espacio educativo está formado por el medio natural, socio cultural y la familia.

a. Participación de las familias en el proceso educativo.

Los padres y madres de familia actualmente tienen mayor conciencia de la importancia de la adecuada atención de sus hijas e hijos. Por esta razón, sentirse involucrados les dará confianza y seguridad y genera beneficios en el desempeño de sus hijas e hijos. Blanco (2018), respecto a la participación de las familias, señala:

La participación de las familias puede tener niveles muy diversos; desde la aportación o elaboración de materiales, a la toma de decisiones en los proyectos

o decisiones que afectan a sus hijos, pasando por la colaboración en actividades dentro o fuera de las instituciones educativas (p.27).

No obstante, para poder dotar a las familias de herramientas en la crianza de sus hijas e hijos, es importante que dentro del centro educativo se potencien canales de comunicación para proporcionar a los padres de familia información actualizada sobre el desarrollo infantil.

En este sentido la NAEYC (2009), señala: “Los maestros y la familia comparten entre sí su conocimiento del niño en particular y las nociones sobre desarrollo y aprendizaje infantil como parte de la comunicación cotidiana y en conferencias planificadas” (p.26).

Las reuniones y actividades que a lo interno de la institución se organizan, potencian formación para los padres de familia y un excelente mecanismo para realizar en conjunto acciones en beneficio de los infantes que se tienen a cargo, las familias se sienten acompañadas en la crianza.

b. Papel del entorno natural.

Cabe rescatar las palabras de Calad (2013), cuando señala:

La formación de la ciudadanía ambiental en la primera infancia busca generar aprendizajes significativos que las personas incorporen permanentemente durante sus vidas y para ello, tanto los agentes educativos como las instituciones de educación, incluyendo la inicial, deberán transformar y desarrollar prácticas que orienten la reflexión permanente sobre el ambiente escolar y la vida cotidiana (p.117).

Es importante destacar que los infantes necesitan diferentes espacios donde puedan construir sus conocimientos; por ello, el acercamiento al entorno natural se constituye en una herramienta que potencia un espacio apto para que ellas y ellos vivencien experiencias que les resulten significativas y construyen el sentido de comunidad.

Para Castillo, Castillo, Flores y Miranda (2015) “la perspectiva de comunidad aprendiente corresponde con un modelo pedagógico socio crítico, desde donde la historia; diálogo con la vida, se construyen nuevas conciencias, con visiones más complejas, diversas, holísticas que enaltecen la religación del Universo” (p.5).

La comunidad de aprendientes reconoce que hay una interconectividad donde se necesitan unos de otros para poder subsistir, razón por la cual la historia, la cultura, lo natural, lo que rodea al ser humano debe ser cuidado y protegido.

c. Papel del entorno socio cultural.

Se reconocen los aportes de Vygotsky en cuanto al desarrollo de lenguaje, como un medio de establecer interacciones con la cultura, también llamado herramienta cultural; las interacciones culturales a su vez posibilitan la socialización, que propicia aprendizajes contextualizados y en intercambio de vivencias con el medio y con los otros (Rosa y Rodríguez, 2016 y Patiño, 2007).

Es importante mencionar que ese intercambio cultural se da en el espacio de aula con las mismas relaciones que se dan entre los miembros del grupo, actividades como exponer sobre la comida favorita de un infante; hacer visitas a los hogares de los compañeros, permite ese intercambio cultural que por medio de la mediación pedagógica se convierten en experiencias muy valiosas para el trabajo con la primera infancia.

2.7. Marco contextual

En este apartado se presentan aspectos relevantes del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica (CILEM). Se incluyen, tanto aspectos históricos, organizacionales, así como también situaciones que han llevado a la forma de trabajo que se utiliza en la institución.

Lo anterior, debido principalmente a que uno de los objetivos específicos de esta investigación es caracterizar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de dos a cuatro años de edad, según las necesidades, intereses y particularidades requeridas por el CILEM.

2.7.1. Información general del CILEM.

El Centro infantil Laboratorio Ermelinda Mora se encuentra ubicado en el distrito Central del Cantón de San Ramón, en la Provincia de Alajuela. Es el primero de cinco centros infantiles que tiene la Universidad de Costa Rica a lo largo del país.

Su fundó en el año de 1976 y surgió por iniciativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Sede de Occidente como un proyecto de extensión docente, acción que vendría a solventar la necesidad de atención de las hijas e hijos de los funcionarios universitarios.

Algunos principios de la Universidad de Costa Rica que se evidencian en la realidad del CILEM son los siguientes:

Excelencia académica e igualdad de oportunidades: velar por la excelencia académica de los programas que ofrezca, en un plano de igualdad de oportunidades y sin discriminación de ninguna especie.

Respeto a la diversidad de etnias y culturas: reconocer el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad costarricense, fomentando el respeto a la diversidad de las tradiciones culturales, modos de vida y patrimonio histórico y cultural.

Compromiso con el medio ambiente: fomentar el mejoramiento de la relación entre el ser humano, el ambiente y el conocimiento, el respeto, la conservación y el uso sostenible de los recursos ambientales, así como una mejor calidad del ambiente (Estatuto orgánico de la UCR).

Objetivo general del CILEM.

Ofrecer un servicio especializado en el área de la Educación inicial en la región de Occidente, enfocada a la atención integral de infantes menores de cinco años y seis meses; posibilitan, a la vez, procesos de formación e investigación y acción social.

2.8. Atención a la primera infancia en el CILEM

Tal y como se indica en el modelo de atención del CILEM (2018) el proceso educativo que en la institución se realiza se sustenta en principios orientadores que, como su nombre lo se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 7. Principios orientadores del trabajo del CILEM

2.8.1. Procesos investigativos realizados en el CILEM en los últimos años

| Principios | Objetivo que persigue |
|---|--|
| Propensión para aprender. Auto motivación | Compromiso de la institución por propiciar oportunidades variadas para que las niñas y niños se relacionen con contextos significativos, lo que contribuye redes neurológicas. |
| Incorporación a la cultura y construcción de las bases de la personalidad. | Posibilidades de aprender con todos sus sentidos en lo que resulta indispensable el entorno y lo que ofrece. Para esto se toma en cuenta en la institución lo propuesto por personas con gran sentido de observación como María Montessori, quien proponía que los niños y las niñas no solo juegan, sino que dirigen claros esfuerzos hacia su autoconstrucción. |
| Encuentro dinámico, entonamiento. | El papel del adulto, como quien ofrece apoyo a las niñas y niños para su auto construcción. Este apoyo debe propiciar la actividad espontánea, el diálogo, la sensibilidad. Los adultos deben tener claridad de los valores y la visión de mundo que quiere potenciar. |
| Etapas cualitativamente diferentes y periodos sensibles. | El desarrollo pasa por etapas de cambios cualitativos, donde lo que era importante en un período deja de serlo en otro. En el CILEM se potencia que se respete la etapa de desarrollo en la que se encuentra la niña y el niño, lo que le lleva a despertar interés por un tema o actividad. María Montessori reconocía que la psique humana no se desarrolla por instrucción directa. La mente tiene que ser construida por el niño o la niña a partir de lo que ve, siente y experimenta en el entorno. |
| El bienestar en los procesos contribuye con la confianza básica. | Se enfoca el trabajo más en procesos, alejándose de lo que propone el conductismo, por el contrario, apoyándose en una visión constructivista. Lo que lleva a la planificación de acuerdo con el ritmo de cada estudiante. |
| Formación de la mente. | Importancia de las impresiones mentales y emocionales en la formación de la mente, necesidad de ampliar la adquisición de aprendizajes, por medio de actividades cada vez más complejas. Esto lleva al término flujo que tiene que ver con la concentración y la atención. |
| Comunidad de aprendices. | Grupo donde las personas se apoyan recíprocamente. Se busca el establecimiento de relaciones de respeto por los derechos de las niñas y los niños, creando relaciones cercanas y cálidas. El adulto observa, reflexiona y planifica experiencias por medio de lo dispuesto en el ambiente para que los infantes puedan construir aprendizajes. |
| La niña y el niño como sujetos de derechos. | Cuatro principales generales de la Convención de los derechos del niño y los principios que rigen los derechos humanos (PANI, 2018): Interés superior del niño y el mejor interés. El derecho del niño a supervivencia y desarrollo. Participación. |
| Educación para la paz. | Se sustenta en lo que menciona María Montessori, quien criticaba la educación tradicional competitiva, individualista y orientada a la obediencia. En el CILEM se busca la propuesta de esta autora que enfatiza en la formación de personas seguras de sí mismas. |
| Valores propiciados por el enfoque formativo. | Se enfatiza el holismo y la inter o transdisciplinariedad, que se ponen en práctica, necesariamente, con un enfoque de marco abierto; se busca el fomento de valores en la cotidianidad |

Fuente: Elaboración propia, según modelo de atención CILEM, (2018).

Si bien es cierto la institución no cuenta con un marco curricular claramente establecido, el trabajo que se realiza en los salones de clases es el resultado de procesos de investigación.

Para una mayor comprensión de los aportes de esos procesos de investigación al CILEM, se presenta el siguiente cuadro.

Tabla 8. Recopilación de algunos de los procesos de investigación realizados en el CILEM

| Año | Investigación o investigadores | Aportes |
|------|---|---|
| 2006 | El Ecoanálisis como mediación Psicopedagógica: experiencia en el Centro Infantil Ermelinda Mora Orozco, C. | <p>Esta investigación consistió en reflexionar con las docentes en el uso del ecoanálisis como herramienta para decodificar el ambiente que se les ofrece a las niñas y niños en el espacio de aula, lo que les permitió situarse en el papel de las niñas y los niños en este particular la investigadora señala: “Esta experiencia implicó fomentar el sentido de indagación y creatividad de las maestras en una puesta en común sobre los cambios convenientes en el ambiente-situación a la luz de las observaciones realizadas”(Orozco, 2007, p.23).</p> <p>Este proceso permitió un cambio en la manera como las docentes pueden mediar aprendizajes en las niñas y los niños desde una visión distinta “El ecoanálisis puede ser empleado como una mediación pedagógica que nos conecta con la criticidad para a la vez con la posibilidad de “reencantar la educación”, desde lo cotidiano, abriendo nuevos espacios para comprender e interpretar la realidad, imaginar, inventar y crear” "(Orozco, 2007, p.25).</p> |
| 2010 | Acercamiento crítico al holismo en la educación inicial Durán, Fernández, Hidalgo, Quintanilla y Ramírez | <p>Entre los principales aportes de esta investigación se encuentra el reconocimiento del compromiso de las docentes por ofrecer ambientes de trabajo cálidos y agradables para las niñas y los niños.</p> <p>Se menciona también la importancia de reflexionar sobre la práctica docente en miras de mejorar las acciones que se realizan y la necesidad de que existan currículos de marco abierto en la formación de niñas y niños como agentes de cambio. A este respecto señalan “la importancia de establecer currículos de marco abierto que posibiliten un ambiente preparado, encaminado a una educación para un desarrollo sostenible, que se oriente a tomar conciencia de ser seres interdependientes y capaces de transformar la realidad (p.148).</p> |
| 2014 | ¿Cómo generar actividades curriculares de convivencia hacia la paz para niños y niñas de educación inicial | <p>Esta investigación dio a conocer aspectos relevantes que se venían trabajando en el CILEM como por ejemplo la calidez en el trato de los niños, la apertura del personal para participar en procesos de investigación y reflexionar sobre su práctica docente, así como también, el desarrollo del concepto de comunidad de aprendizaje.</p> |

| Año | Investigación o investigadores | Aportes |
|------|---|---|
| | desde los aportes de los enfoques Montessoriano y Sociocultural, así como de la educación para la paz y la sostenibilidad? | <p>“Un punto muy destacable del CILEM es que se trabaja con una actitud que va acorde al pensamiento de Comunidad de aprendices, lo cual permite que haya disposición para realizar cambios y variaciones en el currículum pedagógico” (Chavarría et al., 2014, p.341).</p> <p>No obstante, el estudio señaló la importancia de que en la institución se tenga una visión desde el holismo para alejarse de prácticas academicistas “es necesario que se vaya asumiendo una perspectiva holista en donde se priorice el factor humano y la calidez, sobre el currículum academicista, y que esto se haga de manera que esta perspectiva sea el enfoque oficial con el cual trabaje el CILEM” (Chavarría et al., 2014, p.340).</p> |
| 2015 | <p>Participación cultural y plena y su mediación psicopedagógica en situaciones sociales de desarrollo en un centro infantil universitario, desde la investigación - acción.</p> <p>Carvajal, Castro, Molina, Rodríguez, Rosada y Vargas.</p> | <p>“¿Cómo mediar y acompañar el trabajo docente en dos grupos del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica (CILEM), orientado hacia los conceptos de situación social de desarrollo y participación cultural plena?”</p> <p>El estudio permitió tal y como lo señalan las estudiantes problematizar la importancia de promover que la niñez se forme como partícipe de su cultura, del mundo natural y cultural que les rodea por medio de la utilización de materiales cotidianos adaptados a su edad.</p> <p>Se buscó “analizar y enriquecer dicho escenario, por medio de la herramienta de la decodificación de lo cotidiano (ecoanálisis) experiencias de mediación pedagógica” (p.2). Se rescata la importancia de que las docentes reflexionen sobre las prácticas que realizan llevando a un a problematización continua, lo que permite que las prácticas docentes se realicen de manera reflexiva.</p> <p>Se potenció la necesidad de que la niñez tenga participación activa donde se construyan aprendizajes desde la libertad de explorar. Tal y como lo señalan Carvajal et al., (2015)</p> <p>“La libertad para explorar y para escoger sus propias actividades, sin necesidad de refuerzos externos, les permite participar en un aprendizaje con autorregulación, respaldado por su propio interés, sentido de agencia y deseo de ser parte de la cultura”. (p.150).</p> |

Fuente: Elaboración propia a partir de algunas de las investigaciones realizadas en el CILEM en los últimos 13 años (junio, 2018)

Los estudios mencionados en la tabla anterior reflejan los aportes que han contribuido a la metodología que se intenta implementar en el CILEM, las acciones que se han venido realizando desde una metodología diferente.

2.9. Aprendizaje significativo en el CILEM

En busca de aprendizajes significativos para la población que se atiende en el CILEM, se han realizado procesos de investigación (que se mencionaron en el capítulo anterior) relacionados con modelos o alternativas de trabajo acordes con las necesidades actuales de la niñez. Esto ha generado que se realicen acciones a lo interno de la institución desde lo que señalan el holismo, eco análisis, María Montessori y Lev Vigotsky.

2.9.1. Holismo y su concepción de la realidad.

Desde lo propuesto por el holismo, los fenómenos o cualquier situación en la que el hombre esté inmerso se dan en un contexto social, lo que hace que se den interacciones que favorecen la interconectividad; su explicación debe asumirse desde esas relaciones (Atencio, Arrieta y Meza, 2010; Briceño et., al 2009; González, 2007 y Zuluaga, 2008).

En la educación inicial las propuestas holistas pretenden propiciar que los niños y niñas menores de seis años puedan tener procesos educativos sin fragmentaciones; esto favorece que los aprendizajes que se generen les resulten significativos.

2.9.2. Holismo y educación inicial, aportes de Lev Vigotsky.

Existen propuestas donde se incorpora el holismo en la educación inicial y se rescata la importancia del entorno natural y socio cultural como medios para favorecer aprendizajes contextualizados, significativos y como una manera de responder a las necesidades del momento histórico actual. Estas propuestas buscan además ver al ser humano de manera integral, razón por la cual se le deben ofrecer las oportunidades para que pueda desarrollarse plenamente; también la posibilidad de reconocer la riqueza cultural de tradiciones que lamentablemente han estado perdiéndose (Abarca, 2017 y Fernández et al., 2014).

Para que los aprendizajes se den de manera contextualizada, es necesario que se tome en cuenta la cultura a la cual se pertenece. Varios autores reconocen los aportes de Lev Vygotsky a la educación inicial y el valor de la cultura en la creación de aprendizajes significativos (Chavarría y Orozco, 2009; Rosa y Rodríguez, 2016 y Patiño, 2007).

Con las interacciones entre pares, se desarrolla lo que Vigotsky llamó el desarrollo de herramientas mentales. Según Bodrova y Leong (2004), “Las herramientas de la mente capacitan a los seres humanos para planear anticipadamente, dar soluciones complejas a los problemas y trabajar con los demás para conseguir una meta común” (s.p.).

Es así como se posibilita adquirir habilidades como la auto regulación, auto control, en este sentido el lenguaje es herramienta que favorece la relación con los otros y la apropiación de la cultura.

Según Bodrova y Leong (2004):

El lenguaje es una herramienta universal pues todas las culturas la han desarrollado. Es una herramienta cultural porque los integrantes de una cultura la crean y la comparten. Es también una herramienta mental porque todos y cada uno de ellos lo usa para pensar (s.p.).

Lo expuesto en los aportes de Vigotsky para la educación de niñas y niños, favorece que las propuestas educativas que se nutran de ellas propicien aprendizajes de manera más amplia, integradora y de interrelaciones; se generan, de esta manera, aprendizajes significativos y en armonía con lo que propone el holismo.

2.9.3. Aportes de María Montessori al holismo en la educación inicial.

Para Montessori, el holismo aplicado en la educación inicial propicia ambientes de trabajo que facilita que las niñas y los niños puedan aprender, son ambientes capaces de responder a las necesidades, nivel de desarrollo que tienen los y las estudiantes. Un concepto importante de señalar es el de comunidad de aprendizaje (Fernández et al., 2014; Chavarría, 2012a, 2012b; Chavarría y Orozco, 2009 y Orozco, 2007).

Montessori recalcó la importancia de que las niñas y los niños se puedan relacionar con actividades propias de su cultura lo cual les produce una gran satisfacción. Otro de los grandes aportes de Montessori tiene que ver con que la niñez y el mundo solamente pueden ser entendido completamente de forma conjunta, como una totalidad (Chavarría 2012a, 2012b).

Los docentes son observadoras lo que les permite saber cuándo deben intervenir con sus estudiantes, tienen autoridad sin caer en la necesidad de castigos, facilitan los procesos de aprendizaje, modelan actitudes y comportamientos que desean alcanzar con sus estudiantes (Chavarría, 2012 a, p.9).

Otro concepto es el de ambiente preparado, que está relacionado con la posibilidad de favorecer la exploración en las niñas y los niños, como una manera de establecer puentes entre el mundo real y el mundo de los infantes. Está conformado por la docente, el ambiente físico y las interacciones entre las niñas y los niños.

La docente es quien con una actitud de observación, criticidad y reflexión propone lo dispuesto en el ambiente físico. Para Montessori, Jr (1991) “el medio ambiente preparado debe colocar el mundo, y por lo tanto el mundo adulto, al alcance del niño en cualquier etapa del desarrollo en que este se encuentre en un momento dado” (p.39).

Es importante señalar, tal y como lo menciona Montessori, el ambiente preparado debe cumplir con tres características indispensables: la primera es que debe ser atractivo, estético y práctico, pero también reflejar orden y organización. La segunda es que debe favorecer el interés de las niñas y los niños en las actividades que se le presentan. La tercera, el ambiente preparado debe favorecer que cada niña o niño pueda realizar las actividades a su propio modo y su propio ritmo.

Entre las actividades que se proponen y que se relacionan con la libertad de elección, están las de vida práctica que forman parte del ambiente preparado y que buscan que los infantes resuelvan situaciones de su cotidianidad.

Tal y como lo señala Quattrocchi (1999)

Las tareas de vida práctica corresponden exactamente lo que los niños buscan a esta edad: una actividad que requiere de su energía muscular y que puede

producir resultados visibles que sean útiles para ellos mismos y las personas que viven con ellos (p.170).

Cuando las niñas y los niños logran, por ejemplo, vestirse solos, preparar alimentos, servir la mesa, se está desarrollando en habilidades que la vida que le brindarán autogestión, autonomía, además del desarrollo cognitivo y social.

La pedagogía de María Montessori hacía alusión a la importancia de los períodos sensibles como un aspecto relevante en el desarrollo de la niñez, los cuales definió de la siguiente manera: “sensibilidades especiales que se encuentran en los seres en evolución, es decir, en los estados infantiles, los cuales son pasajeros y se limitan a la adquisición de un carácter determinado. Una vez desarrollado este carácter cesa la sensibilidad correspondiente” (Montessori, 1982, p.76).

Durante los periodos sensibles, las niñas y los niños muestran un gran interés hacia ciertas características del ambiente relacionados con el periodo sensitivo en el que estén. Los períodos sensibles son cuatro, los cuales se describen en la siguiente tabla:

Tabla 9. Recopilación de algunos de los procesos de investigación realizados en el CILEM

| Período sensible | Descripción |
|---|--|
| Periodo 1. sensible para la adquisición del lenguaje de cero a seis años (Cúspide: 2 años) | Inicia a los 7 meses de embarazo aproximadamente y termina alrededor de los 5 años y medio o 6, el niño absorbe los aspectos de su lengua materna. Posteriormente, viene la fase intelectual donde absorbe la pronunciación, entonación, acento y vocabulario de su medio ambiente, así como la estructura gramatical. |
| Periodo 2. sensible del orden, de cero a seis años (Cúspide a los dos años) | Durante este el niño está interesado por el orden, apasionado por ordenar todo lo que ve y organizando su estructura mental, permite distinguir las relaciones entre varios objetos |
| Periodo3. sensible del refinamiento de los sentidos de los cero a los seis años (Percepciones sensoriales, cúspide de dos a cuatro años) | Los sentidos son instrumentos por medio de los cuales el niño entra en contacto con su ambiente: Visuales, Auditivos, Olfativos, Gustativos, Táctiles. |
| Periodo 4. sensitivo del refinamiento del movimiento, de dos años y medio a cuatro años (Cúspide antes de los tres años). | Están interesados en hacer movimientos precisos y por eso tienden a repetir los ejercicios o movimientos muchas veces, hasta que consiguen la precisión que desean y dominan el ejercicio por completo |

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión bibliográfica (Montessori, 1982, pp.75-91).

2.9.1 Principios del holismo en la educación.

La educación holista potencia el desarrollo humano, donde se trasciende la concepción positivista, y se integran aspectos personales, sociales, culturales, ambientales que conforman la totalidad del ser. Tal y como lo señala Orozco (2007), “desde un paradigma contextual-holista, la meta de la innovación educativa es comprender para transformar, desde el punto de vista personal, social y ecológico; mientras que, conocer para controlar, sería la meta en el positivismo” (p.2).

Desde una educación basada en el holismo, se potencia que las niñas y los niños sientan amor y respeto por toda forma de vida, por la naturaleza, la herencia cultural, pues todos estos aspectos se entrelazan e impactan la vida de las personas. “Vivimos siempre entrelazados, formando un todo orgánico, complejo, dialéctico y complementario” (Boff, 2006, p. 33).

En este sentido el acto educativo trasciende la formación académica y abarca además el desarrollo de la personalidad.

Según Durán, Fernández, Hidalgo, Quintanilla y Ramírez (2010) entre los principales principios de la educación holista se pueden mencionar los siguientes:

- El ser humano posee una capacidad ilimitada para aprender.
- Docente y estudiante están ambos en un proceso de aprender; el proceso de aprendizaje es horizontal.
- Aprender solamente puede tener lugar en un ambiente de libertad.
- Educar para el respeto a la diversidad y la apreciación de las diferencias individuales: una comunidad diversa es una comunidad resistente; por otro lado, del respeto que se le debe dar a sus necesidades e intereses.
- Educar para una ciudadanía global, con conciencia de la diversidad de culturas y percepciones del mundo, así como de la interdependencia de la naturaleza y el género humano.
- Educación ecológica, toma de conciencia planetaria. Se inclina a la importancia de un desarrollo sostenible.
- Integración del conocimiento y su consecuente búsqueda de transdisciplinariedad.

- Asociación: Es la tendencia a asociarse, establecer vínculos y cooperar es una de las características distintivas de la vida. Utiliza el concepto de comunidades de aprendizaje.
- Experimenta con métodos alternativos de resolución de conflictos. Para mantener un mundo sostenible hay que empezar por educar a quienes viven en él, formar personas capaces de enfrentar los desafíos que conlleva una época de cambios (pp. 24- 25).

2.9.2 Ecoanálisis y la aplicación del holismo en experiencias de educación inicial.

El ecoanálisis es una herramienta que permite determinar la congruencia entre los principios orientadores y las prácticas cotidianas; para esto se reflexiona sobre las acciones que cotidianamente se realizan, con el objetivo de analizar el por qué y para qué de las actividades que implementan.

Orozco (2007) señala:

Hacer un ecoanálisis en la educación inicial, implica, por lo tanto, ir desarrollando una sensibilidad hacia los niños y las niñas y una actitud de apertura para interpretar su experiencia, un análisis reflexivo sobre los valores de una determinada comunidad de aprendizaje, sobre lo que presentamos como cultura, sobre lo que como adultos ponemos a disposición de los más pequeños y pequeñas, haciendo referencia al análisis de las ecologías de lugares y situaciones que conforman nuestro sentido de nosotros mismos en la cotidianidad (p.4).

En este sentido, el conocimiento desde su concepción teórica propone el eco análisis, permite facilitar a las docentes los procesos de mediación pedagógica al reflexionar sobre las acciones que llevan a la práctica.

El primer paso del ecoanálisis consiste en conocer las actividades llevadas a cabo en un espacio educativo, qué elementos de la cultura existen, que favorezcan la contextualización de la que se habla en el holismo y rescatado por Montessori y Vygotsky.

Un segundo paso es escoger ambientes específicos, es decir un material de trabajo, una actividad planeada por el docente y observar para reflexionar sobre el actuar de las niñas y niños. Posteriormente se realizan conversatorios para decidir qué situaciones o acciones se

deben mejorar. Finalmente, al implementarse las mejoras pertinentes se hace un análisis de los cambios que se han impulsado y lo que ha generado en los niños, las niñas y la docente del aula.

2.9.6 *Modelo de marco abierto.*

El modelo de marco abierto se caracteriza por la combinación entre la iniciativa del docente y la iniciativa de los niños y las niñas. Para Chavarría y Pérez (1995): “Parte de la convicción de que es importante la contribución de profesor, con su bagaje de conocimientos y su posición específica como mediador de la cultura general; así mismo es importante el respeto por la actividad del niño” (p.28).

Los sistemas de trabajo que aplican un modelo de marco abierto potencian en las niñas y niños la posibilidad de contar con ambientes de aprendizaje enriquecidos. La diversidad de material se da por el aporte que las docentes hacen al estar atentos a las características de sus estudiantes.

En estos modelos, los adultos proponen el desarrollo de las capacidades de los infantes, dándoles la posibilidad de que puedan razonar y establecer relaciones entre sus acciones y lo que está sucediendo en su entorno, los infantes tienen libertad para elegir y el adulto acompaña.

Es importante que los y las docentes tengan claridad del desarrollo de las niñas y niños que atienden, para proponer experiencias según su nivel evolutivo y propiciar el salto a experiencias más complejas para potenciar el desarrollo de las estructuras mentales.

2.10 Marco normativo

El marco normativo está constituido por todas aquellas leyes o decretos que en materia jurídica orientan la educación en general y la atención de niñas y niños menores de 6 años en Costa Rica.

2.10.1 Constitución Política de Costa Rica y Ley Fundamental de Educación: específicamente para la educación preescolar.

En Costa Rica cualquier propuesta curricular que se quiera implementar para la atención de niños y niñas en edad preescolar, independientemente de la edad que se abarque, debe

sustentarse en lo propuesto por la Constitución Política y la Ley Fundamental de Educación, en un nivel más general. Al tratarse de una propuesta para la primera infancia se debe ser respetuoso de lo que instituciones como el Patronato Nacional de la Infancia, el Código de la Niñez y la Adolescencia y demás instituciones que tienen que ver con el tema de la niñez en Costa Rica.

Específicamente sobre la educación preescolar, la Constitución Política de Costa Rica, en el artículo 77 señala: “La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la Universitaria” (Asamblea Legislativa, 1949, p.10).

En el año 1957 La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica crea la Ley Fundamental de Educación, también conocida como Ley 2160.

Específicamente en su artículo 12, como fines que tiene la educación preescolar, señala:

- a) Proteger la salud del niño y estimular su crecimiento físico armónico;
- b) Fomentar la formación de buenos hábitos;
- c) Estimular y guiar las experiencias infantiles;
- d) Cultivar el sentimiento estético;
- e) Desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación;
- f) Facilitar la expresión del mundo interior infantil; y
- g) Estimular el desarrollo de la capacidad de observación (Asamblea Legislativa, 1957 p.3).

2.10.2 Política para la Primera Infancia 2015 – 2020.

Posteriormente, en el año 2015, el Patronato Nacional de la Infancia de Costa Rica, publica la política para la Primera Infancia, que estipula los principales aspectos que se deben tomar en cuenta cuando se trabaja con esta población.

Esta política refleja el trabajo intersectorial e interdisciplinario por elaborar un documento que venga a establecer la normativa que rige la atención de la niñez en Costa Rica.

Específicamente para las niñas y niños menores de cuatro años, en el campo de la educación, en dicha política se establece la necesidad de que existan ofertas de atención y que estas se adapten a las necesidades de desarrollo (PANI, 2015, pp.62-66).

2.10.3 Política Curricular del Ministerio de Educación Pública, Educar para una Nueva Ciudadanía.

En el año 2016; siendo Ministra de Educación la Señora Sonia Marta Mora Escalante, se crea la política curricular, Educar para una Nueva Ciudadanía esta busca darle al estudiante una mayor participación y desarrollo integral orientado, hacia sí mismo, hacia la sociedad, lo local y lo planetario. Se basa en el concepto de educación como un derecho humano, para su ejecución se menciona en este documento la necesidad de implementar enfoques educativos que sean integradores e inclusivos; favorece la incorporación de los diferentes actores del proceso educativo. Pilares que la sustentan:

a. Ciudadanía para el desarrollo sostenible.

Tal y como se menciona en este documento “avanza hacia una idea de una mayor armonía del ser humano con los ecosistemas, al comprender que el mundo no es amplio e ilimitado como lo habíamos creído, concepción que ha provocado una revolución en la mentalidad de las últimas dos generaciones” (Consejo Superior de Educación, 2016, p.11). En este sentido se busca que se formen personas desde el preescolar con la mentalidad de que se deben conservar los recursos naturales, pues pueden desaparecer si no se les cuida.

b. La ciudadanía virtual con equidad social.

Se hace referencia a la necesidad de disminuir la brecha social en asuntos digitales, al potenciar la posibilidad de que haya una mayor cobertura de las tecnologías; se favorece el acceso para todos como una manera de inclusión social.

c. Ciudadanía planetaria con identidad nacional.

Este pilar hace alusión a la formación de personas con la capacidad de pensar globalmente y actuar localmente; es decir, no perder de vista las costumbres y tradiciones de su

contexto local. Se señala también en este sentido que es de suma importancia al reconocimiento de que las acciones locales pueden influir en el mundo. “La nueva ciudadanía procura insertarnos en la ciudadanía planetaria con identidad nacional lo cual significa fortalecer y reconocer nuestra memoria histórica, para ser conscientes de quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde queremos ir” (Consejo Superior de Educación, 2016, p.21).

Es importante señalar que de esta política curricular se desprende la nueva política educativa para el sistema educativo costarricense.

2.10.4 Política Educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad.

El Ministerio de Educación Pública, con la aprobación del Consejo Superior de Educación, presentó el 21 de noviembre del 2016 la nueva política educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. Esta política tiene dos antecedentes importantes, la Política Educativa hacia el siglo XXI y El centro educativo de calidad, como eje de la educación costarricense.

Su marco conceptual está marcado sobre el paradigma de la complejidad, el humanismo, el racionalismo y el constructivismo social.

Los principales ejes sobre los cuales se sustenta esta nueva política educativa hacen mención de:

- La educación centrada en la persona estudiante.
- La educación basada en los Derechos Humanos y los Deberes Ciudadanos.
- La educación para el desarrollo sostenible.
- La ciudadanía planetaria con identidad nacional.
- La ciudadanía digital con equidad social.
- La evaluación transformadora para la toma de decisiones (Consejo Superior de Educación, 2016 p.12).

2.11 Guía pedagógica del MEP para niños del nacimiento a los 4 años.

El marco jurídico de dicha propuesta está enmarcado por la Constitución Política y la Ley Fundamental de Educación, específicamente los artículos que hablan sobre la educación preescolar y que se mencionaron al inicio de este apartado.

Entre los principales propósitos de la Guía se pueden mencionar los siguientes: Importancia que tiene el trabajo en la primera infancia como un medio para potenciar el desarrollo integral y el reconocimiento de que el aprendizaje inicia desde el momento de la concepción.

Dicha Guía pedagógica contempla lo establecido en el marco de la Política Educativa, La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad.

De igual manera, se sustenta en la Política Curricular educar para una Nueva Ciudadanía.

Esta Guía es, sin lugar a duda, un gran aporte para el trabajo con niñas y niños desde edades muy tempranas.

Específicamente en el caso del CILEM, la guía constituye un referente, al ser el documento oficial emitido por el ente regulador de la Educación Preescolar en nuestro país.

No obstante, se pretende la construcción de una propuesta curricular que combine lo establecido por el MEP, pero sin dejar de lado los logros alcanzados durante los años de vigencia de la institución.

Capítulo III: Marco Metodológico

Taylor y Bodgan (1992), indican que en esta parte de la investigación se da la combinación entre cómo se plantea la situación problemática y la manera de resolverla, es el camino en busca de resolver la situación objeto de estudio, es lo que define la ruta del marco metodológico.

Para Barrantes (2000): “Es importante señalar que esta parte de la investigación debe describirse detalladamente, pues es la que le da validez al estudio, demuestra la profundidad con que se realizó la investigación” (p.130). Como se señaló, este capítulo tiene como objetivo principal dar a conocer cómo se realizó la investigación.

3.1 Tipo de investigación

Según lo anteriormente citado, se puede determinar que esta investigación es de tipo interpretativo. Una característica de este tipo de estudios es que se enfatiza en situaciones reales que están sucediendo. Para Bisquerra (2009) “Desde esta perspectiva interpretativa se priorizan unos conocimientos relacionados con problemas reales que afectan de manera directa a los receptores de la investigación” (p.25).

Es decir, se trata de atender la realidad y las particularidades de una situación objeto de estudio, se busca en alguna medida, darle solución a las consecuencias que se derivan de esa realidad y que afectan a quienes se consideran parte de la investigación.

Puede considerarse, como una investigación aplicada, Vargas (2009), señala:

Las prácticas, entendidas como **investigación aplicada**, 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 este caso de índole orientadora, en un grupo, persona, institución o empresa que lo requiera (p.162).

La investigación aplicada en desarrollo, pretende intervenir en una situación específica del CILEM, procurando dar solución a situaciones que así lo ameriten.

3.1.1. Carácter de la investigación.

De acuerdo con la relación que se pretende establecer con el objeto de estudio en esta investigación se puede indicar que es de carácter cualitativo. Es un tipo de investigación enfocada a procesos. Según Denzin y Lincoln (2012):

La investigación cualitativa es un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga (p.2).

En esta investigación se planteó la necesidad de realizar un acercamiento a las acciones que las docentes del CILEM realizan en el espacio de aula, en su ambiente natural, en sus experiencias.

Por su parte, cuando se habla de estudios cualitativos es importante recordar que los estudios de este carácter tienen aspectos básicos que les determinan como tales y que son fundamentales para la producción de conocimiento, principal objetivo a la hora de investigar. Sandoval (2002), señala al respecto que:

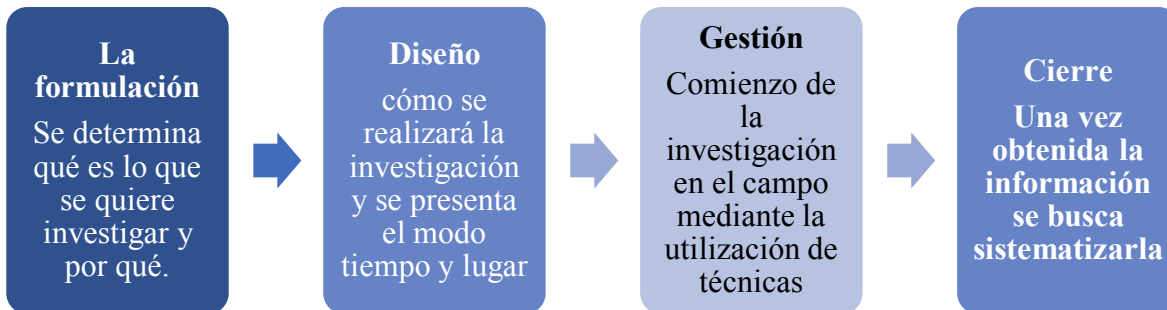
Son tres las condiciones más importantes para producir conocimiento, que muestran las alternativas de investigación cualitativa: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (p.36).

Vinculado al concepto señalado por el autor, específicamente en este estudio se cumplió con las tres características anteriormente citadas: la opinión de las docentes sobre sus experiencias, el indagar sobre la realidad en el espacio de aula como medio para comprenderla, desde lo socio cultural, y la utilización de conversaciones como medio para llegar a la construcción de la propuesta curricular; estos aspectos aportan rigor para acceder al conocimiento desde el carácter cualitativo de la investigación.

a. Etapas de las investigaciones cualitativas.

Según Sandoval (2002), se pueden identificar algunas etapas en los procesos de investigación, las cuales pueden representarse gráficamente de la siguiente manera:

Ilustración 2. Etapas para la construcción del conocimiento en la investigación cualitativa



Fuente: Información recopilada de Sandoval (2002) p.36.

Es importante señalar que un aspecto fundamental a la hora de investigar fue determinar la existencia de una situación problemática que requirió ser resuelta, en investigación cualitativa se hace referencia a problemáticas sustantivas. Para Sandoval (2002):

Se entiende por problemática sustantiva aquella que emerge del análisis concreto de un sector de la realidad social o cultural tal cual ella se manifiesta en la práctica y no a partir de conceptualizaciones previas realizadas desde alguna de las disciplinas ocupadas del estudio de lo humano. En tal sentido, la selección de los tópicos de investigación y la conceptualización de los mismos sólo puede hacerse a través del contacto directo con una manifestación concreta de una realidad humana, social o cultural (p.115).

Es decir, en el escenario del CILEM, en una primera fase del proceso de investigación cualitativa, se concretó un acercamiento real con la situación objeto de estudio. Tener un primer acercamiento permitió conocer la realidad desde la posición de quienes la están viviendo y determinó si en realidad existe una situación que amerite ser investigada para ser resuelta.

Rodríguez y Vallderiola (2001), señalan que en una fase exploratoria y de planificación, la investigadora debe realizar una primera aproximación y sondear cuáles son los escenarios

más adecuados para llevar a cabo su investigación (p.50). Los resultados del estudio se pueden graficar de la siguiente manera:

Tabla 10. Descripción general de las participantes del estudio exploratorio

| Informante | Conocimiento sobre la Guía pedagógica del nacimiento a los cuatro años | Metodología empleada en el CILEM | Retos en la planificación del trabajo |
|--|--|--|---|
| Docente itinerante | Muy poco conocimiento | Es muy diferente a lo que recibió en su formación | Falta de un documento que oriente el trabajo |
| Docentes que actualmente trabaja con niños de dos a cuatro años | Conoce muy poco | Se intenta aplicar resultados de procesos de investigación, falta seguimiento | Falta de un documento que oriente el trabajo |
| Asistente que actualmente trabaja con niños entre dos y cuatro años | Un poco, es muy general no establece criterios por edad | Su formación fue con niños mayores de cinco años, en el CILEM se atienden menores de cuatro años | Falta de un documento que oriente el trabajo |
| Directora académica | Es una oportunidad para hacer una propuesta contemplando la guía con lo que se realiza en el CILEM | Se hacen esfuerzos por establecer una misma línea de trabajo, se aprecian diferencias | Se observan diferencias entre las formas como se planifica |
| Directora administrativa | Es necesario contar con una propuesta CILEM para aplicar lo que propone la guía. | Hay diferencias significativas entre cómo se abordan los procesos. | Se observan únicamente dos docentes que se acercan a lo que propone un modelo de marco abierto. |

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del estudio previo exploratorio, abril 2018.

3.1.2. Naturaleza de la investigación.

Este estudio puede enmarcarse como un estudio no experimental o exploratorio, debido a que se busca observar un fenómeno en la realidad a partir de lo que opinan los actores y donde es un primer ejercicio institucional. Para Barrantes (2000), este tipo de estudios “explora los fenómenos y el estudio de sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que interviene en su dinámica tan cual como se presentan (p.64).

La participación de las docentes y autoridades del CILEM fue fundamental y las diferentes relaciones que se dan entre los fenómenos institucionales fue un aspecto que aportó en la honestidad de los resultados obtenidos.

3.1.3. Paradigma de investigación.

Es importante indicar que esta investigación estuvo enmarcada dentro del paradigma fenomenológico, pues buscó la comprensión del discurso de las personas que suministran la información durante el proceso. En este paradigma fueron relevantes los aportes de Heidegger, (2003), quien le da mucha importancia a las experiencias de vida.

Específicamente en cuanto a lo que se refiere la fenomenología, Van Manen (2003), señala:

La fenomenología es el estudio del mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre reflexivo, y no como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él [...]. Así pues, la fenomenología no nos ofrece la posibilidad de elaborar una teoría efectiva con la que podamos explicar o controlar el mundo, sino que más bien nos ofrece la posibilidad de unas percepciones plausibles que nos ponen en contacto más directo con él (p. 27).

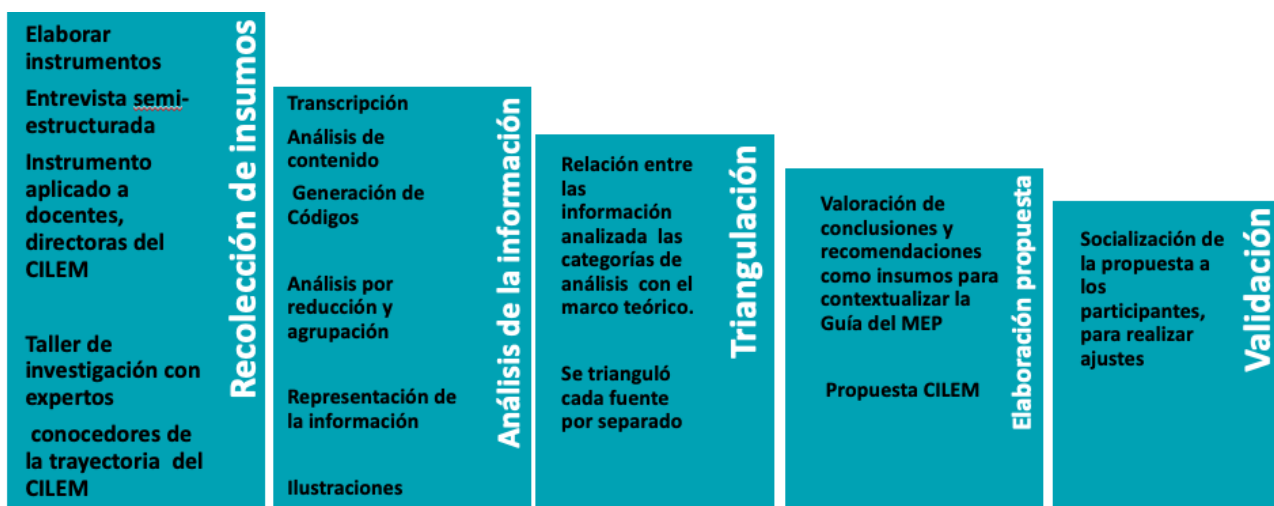
El autor destaca que el contacto con el objeto de estudio en su ambiente natural es vital, ya que suministra la información suficiente para poder obtener los insumos que aportan para la elaboración de la propuesta que requiere el CILEM.

3.2. Método de investigación

Con el propósito de elaborar el diseño de la propuesta curricular, que oriente la mediación pedagógica, del personal docente que atiende niñas y niños de dos a cuatro años, en el CILEM: contextualización de la Guía Pedagógica del nacimiento a los cuatro años del MEP, se siguieron las siguientes etapas.

A continuación, se presenta un cuadro que expone las etapas en que se desarrolló la investigación

Ilustración 3. Etapas de la investigación para una propuesta diseño curricular



Fuente: Elaboración propia

3.2.1. Temporalidad del estudio.

Este estudio fue de tipo transaccional o transversal, es un estudio que se realizó en un momento determinado concentrado en el segundo semestre del año 2018.

Para Barrantes (2000), un estudio transversal estudia aspectos del desarrollo de los sujetos en un momento dado (p.64). Esta investigación pretendió describir la realidad del personal docente del CILEM y las situaciones que se generan por la ausencia de una propuesta curricular que oriente la mediación pedagógica del personal que atiende niños y niñas de dos a cuatro años, específicamente en un momento determinado.

3.3. Unidad de análisis

Dentro de un proceso de investigación la unidad de análisis estuvo constituida por quienes proporcionaron la información para realizar el estudio, fueron los sujetos de estudio o de investigación. Estuvo constituida por las docentes contratadas por la Universidad de Costa Rica y que tienen título de educación preescolar, con más de un año de trabajar en el CILEM.

3.3.1. Participantes.

Uno de los aspectos importantes durante el proceso de investigación fue la selección de los participantes, pues debieron suministrar la información que se requirió desde su posición y relación con el objeto de estudio.

Para Sandoval (2002), los participantes deben cumplir con dos requisitos: tener pertinencia y adecuación. “La pertinencia tiene que ver con la identificación y logro del concurso de los participantes que pueden aportar la mayor y mejor información a la investigación, de acuerdo con los requerimientos teóricos de esta última” (p.136). En este sentido fue muy importante saber elegir quiénes fueron las personas que pudieron aportar lo que realmente se requirió para el proceso de investigación.

Para efectos de esta investigación, los participantes y sus características se reflejan en la siguiente tabla.

Tabla 11. Participantes del proceso de investigación en el CILEM

| Participantes | Criterios de inclusión para docentes |
|--------------------------------|---|
| Directora 1 | Mujer que tiene un título en educación inicial. Ha laborado por más de 10 años como docente de educación preescolar, con experiencia en mediación pedagógica para la atención de niños y niñas de dos a cuatro años. Encargada de la revisión de planeamientos didácticos en la institución. |
| Directora 2 | Mujer que tiene un título en psicología, que tiene experiencia en investigación sobre metodologías pertinentes para orientar la mediación pedagógica en niños menores de cuatro años. Investigadora del IIP de la Universidad de Costa Rica, directora y lectora de tesis realizadas en el CILEM y de las cuales han provenido los insumos que orientan las acciones educativas. Docente de la carrera de Educación inicial en la Sede de Occidente, encargada del proyecto ante Acción Social de la Sede de Occidente. |
| Docentes | Encargadas de la atención de los niños y niñas en el CILEM. Orientadoras de los niños y niñas en el proceso educativo y que cuentan con título en educación inicial, con más de 1 año de experiencia en la atención de niños y niñas de dos a cuatro años, en el CILEM. |
| Especialista en el tema | Profesional en psicología, impulsora en el país de metodologías pertinentes para el trabajo con niños y niñas de dos a cuatro años. Directora de tesis realizadas en el CILEM, escritora de varios artículos sobre el tema. |

Fuente: Elaboración propia

El cuadro anterior representa una operacionalización de los constructos que fueron objeto de análisis; este cuadro permitió confeccionar el instrumento, guio la elaboración del marco teórico y orientó el orden del análisis de los resultados.

3.4. Método muestral

La muestra se caracteriza por tres aspectos: tipo de muestra, tamaño de la muestra y selección de la muestra.

Para seleccionar el tipo de muestra se debieron tomar en cuenta aquellos criterios que hacen que la muestra fuera pertinente de ser elegida.

El tamaño de la muestra tiene que ver con la cantidad de la información que se considera necesaria para obtener lo que se requiere; es decir, hasta llegar a la saturación de la información de las categorías que fueron objeto de análisis.

Para Álvarez y Gayou (2003): “La saturación se refiere al momento en el que, durante la obtención de la información, ésta empieza a ser igual, repetitiva o similar” (p.33). Es decir, el tamaño de la muestra depende de la cantidad de información que se requiera, hasta llegar a esa repetición de la información. Esto hace que no existan datos nuevos y a su vez la saturación de la información aporta confiabilidad a la investigación cualitativa. Para Trotter (2012), la saturación se define de la siguiente manera:

El estándar ideal para el tamaño de una muestra cualitativa es entrevistar hasta la redundancia (hasta que todos los conceptos se repitan en múltiples ocasiones, sin que emerjan nuevos temas o conceptos), [...] o entrevistar hasta la saturación (cuando todas las preguntas se han explorado con detenimiento y detalle, sin que emerjan nuevos conceptos o temas). [...] La aproximación cuantitativa proporciona un número exacto. La aproximación cualitativa produce un proceso (p. 399).

En el caso particular de este estudio, el tamaño de la muestra estuvo vinculado con el tipo de información que cada informante pudo aportar para llegar a ese nivel de saturación; estos generaron los insumos para elaborar la propuesta curricular.

Este aspecto se puede representar de la siguiente manera:

Tabla 12. Tamaño de la muestra participante del estudio

| Sujetos de estudio | Cantidad |
|---------------------------|----------|
| Docentes | 8 |
| Autoridades | 2 |
| Informante experto | 2 |
| Total | 12 |

Fuente: Elaboración propia

La selección de la muestra permitió, dentro de los procesos de investigación cualitativa, obtener los datos o insumos necesarios para la investigación.

Para Sandoval (2002), el muestreo se refiere a “la selección del tipo de situaciones, eventos, actores, lugares, momentos, y temas que serán abordados en primera instancia en la investigación” (p.120).

El estudio cualitativo permitió tomar decisiones, que pudieron ir cambiando estrategias de ingreso al campo, la forma de abordaje a los participantes. Por tanto, la información emergente fue cambiando el abordaje de cada sujeto de estudio, así como el escenario donde se recogieron los insumos.

Crespo y Salamanca (2007), señalan, respecto a las decisiones, que “la decisión sobre el mejor modo de obtener los datos y de quien o quienes obtenerlos son decisiones que se toman en el campo” (p. 3). Específicamente en este estudio se seleccionaron las personas antes de entrar al campo.

La selección de la muestra estuvo confeccionada por un proceso de informantes claves del CILEM, donde la investigadora tiene un rol de docente en la institución. Esto permitió tener las confianzas y la selección de las personas con un acceso abierto y coordinado con la autoridad del Centro objeto de estudio.

Tabla 13. Selección de la muestra según el tipo de fuente

| Fuente | Cantidad |
|--|---------------------|
| Docentes con experiencia en la atención niños y niñas de dos a cuatro años. | Cinco, inicialmente |
| Asistentes que han trabajado o trabajan acompañando a las docentes que atienden niños y niñas de dos a cuatro años. | Tres, inicialmente |
| Directoras con experiencia en el trabajo con niños y niñas de dos a cuatro años o con procesos de investigación sobre modelos de atención adecuados para estas edades. | Dos, inicialmente |
| Especialista en el tema y con experiencia en procesos de investigación sobre modelos alternativos de atención para niñas y niños de 2 a 4 años. | Un profesional |

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Instrumentos de recolección de la información

Para obtener la información se consideró oportuno la utilización de los siguientes instrumentos: entrevista semi estructurada, taller de investigación.

3.5.1. Entrevista semi estructurada

Para efectos de este estudio se utilizaron entrevistas, pues consiste en un instrumento muy oportuno para obtener información que sustentó la investigación. Según Carrión (2001): “La entrevista es la forma más inmediata de obtener información de los expertos y protagonistas de las actividades en relación con el ámbito institucional que se analiza” (p.158).

Para Neirenberg, Braweerman y Ruiz (2000), una entrevista, “es una conversación de carácter profesional orientada a obtener información sobre un tema determinado” (p.113).

En este caso en particular, la entrevista se consideró un instrumento que registró las opiniones de las docentes y autoridades; a través de una conversación, se generaron insumos para tomar en cuenta para la elaboración de la propuesta curricular del CILEM.

Se utilizó la entrevista semi estructurada debido a que tal y como lo señalan Diaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), este tipo de entrevista:

Presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planteadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos, con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (p.163).

En este estudio se tomaron en cuenta personas claves, es decir, docentes y autoridades institucionales que suministraron la información que se requirió; por esta razón se entrevistaron a las docentes del CILEM que cuenten con más de un año de trabajar en la institución.

Se consideró también el criterio de las directoras del CILEM, para indagar sobre las articulaciones que, desde lo administrativo y lo pedagógico, deben hacerse en la guía pedagógica del CILEM.

3.5.2 Taller de investigación

Este fue un instrumento muy valioso para el estudio, su planificación requirió de compromiso de las participantes para garantizar que se obtuvieran la información confiable y fiel a la historia de los hechos observados en el estudio. Sandoval (2002), define el taller de la siguiente manera:

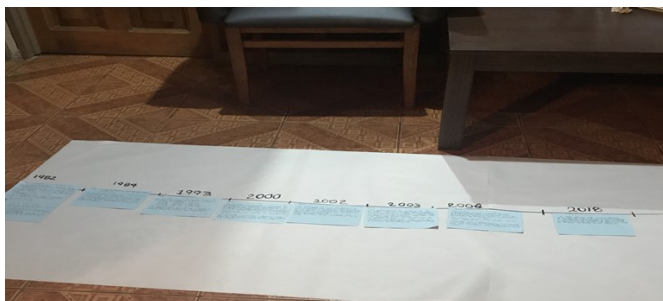
El taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta estrategia requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria animación, y conducción de los investigadores (p.147).

Los insumos obtenidos al utilizar este instrumento fueron de gran aporte como un medio para justificar la pertinencia de este estudio, se realizó sobre los tres principales constructos que conformaron parte de este estudio (Atención en la primera infancia – Mediación pedagógica – Cambios observados en la institución a nivel curricular).

Tabla 14. Registro fotográfico del taller con informantes claves expertos



Participantes informantes claves participando del taller de investigación



Registro de la línea de tiempo confeccionada con los hechos ocurridos en el CILEM.

Fuente: Registro fotográfico propio.

3.5.2. Plan piloto del instrumento de recolección de la información

El plan piloto fue un ejercicio que se realizó a través de una confección del instrumento inicial, orientado a las fuentes que fueron objeto de estudio.

Los principales ajustes del instrumento de recolección se centraron en un cambio de perspectiva de las preguntas, donde se pasó de consultas por conocimientos a consultas por la experiencia. Otro gran cambio surgió en el orden de las preguntas, al pasar de las más generales a las más específicas

3.6. Plan de análisis de la información

Desde la fenomenología, el análisis de la información conlleva a un proceso reflexivo, que implica convertir la experiencia en un texto. Para Álvarez y Gayou (2003), “El análisis de los datos consiste en un proceso de lectura, reflexión, escritura y reescritura, lo que permite al investigador transformar la experiencia vivida en una expresión textual” (p.89).

La información permitió obtener los insumos para la elaboración de la propuesta curricular en CILEM, a continuación, se describen los pasos que se realizaron en el análisis de la información.

3.6.1. Aplicación de los instrumentos de recolección de información

La aplicación de los instrumentos fue el primer paso para iniciar el trabajo de campo; este paso permitió obtener la información, la que se organizó de acuerdo con las categorías de análisis previamente seleccionadas y que formaron parte del estudio.

Para Schettini y Cortazzo (2015), “en el trabajo de campo el investigador no pierde de vista los aspectos teóricos, sino que los resignifica, guiándolo, ayudando, entorpeciendo, profundizando las incertidumbres y dudas” (p.58). Cuando se realizó el ingreso al campo en el CILEM se realizaron las entrevistas, considerando el orden de las preguntas establecidas para no desviar información a posteriori del análisis.

3.6.2. Transcripción de la información

En cuanto a la aplicación de los instrumentos se debió procurar almacenar la información utilizando grabaciones de voz, sin olvidar las notas; estas dieron información valiosa sobre aspectos que en una grabación de voz por ejemplo no se podrían ver. Para Schettini y Cortazzo (2015):

Aunque grabemos las entrevistas, las notas siempre son fundamentales ya que las grabaciones no nos muestran los movimientos, los gestos, el contexto en que se da la entrevista, las impresiones y todo aquello que no aparece en las grabaciones; expresiones, el contexto, los olores, las impresiones y lo dicho antes y después de la entrevista (p.58).

Para efectos de esta investigación las entrevistas semi estructuradas se grabaron. Estos registros se transcribieron en forma fiel. Por su parte, el taller de investigación con informantes claves expertos, se transcribió tal y como lo anotaron los participantes en los documentos de trabajo.

3.6.3. Análisis por reducción de la información

Fue una técnica que permitió la decodificación de la información, donde a cada expresión emitida por cada una de las participantes del estudio se le asignó un código.

Para Álvarez Gayou (2003): “Se codifica cuando se traduce a un sistema secreto de símbolos o cuando se cuenta con lenguajes de computadora que ingresan información en códigos de computadora; también se codifica cuando se utilizan contracciones para representar otras palabras más complejas” (p.95). Por tanto, cuando se analizó la información de las categorías apriorísticas o emergentes para la elaboración de la propuesta curricular, el proceso de codificación aportó en la confirmación de los usos lingüísticos institucionales.

3.6.4. Análisis por agrupación de la información

Este aspecto hace referencia a agrupar la información por familias conceptuales según su vínculo y relación. En cuanto a este tipo de análisis tal y como lo señalan Álvarez Gayou (2003): “La persona que investiga selecciona palabras o frases que describen particularidades de la experiencia estudiada. Puede agrupar las que tienen relación o semejanza entre sí y formar grupos que revelen la subjetividad de las personas investigadas” (p.88). En este sentido, una vez que se hizo el proceso de reducción de la información, se procedió a agrupar la información por similitud de vínculo o relación.

3.6.5. Representación de los resultados

Una vez obtenida la información agrupada, se representó en gráficas nominales, (no utilizando porcentajes), sino que se buscó representar la saturación de la información con gráficas de barras. Otra representación de resultados se hizo a través de expresiones de las categorías que fueron objeto de estudio.

3.6.6. Triangulación.

La triangulación buscó relacionar la teoría fundada con la información suministrada por las fuentes.

En cada categoría se analizaron las fuentes por separado (las docentes, las directoras y los expertos en el tema). Cada fuente permitió información particular, por la cual, la triangulación se debió hacer de manera independiente y logrando una vinculación con la teoría. En cuanto a la triangulación de fuentes, Aguilar y Barroso (2015), señalan:

Triangulación de datos: hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recolecta de datos permite contrastar la información recabada. La triangulación de datos puede ser: a) **temporal:** son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) **espacial:** los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; c) **personal:** diferente muestra de sujetos (p.74).

La triangulación permitió un análisis exhaustivo de la información que se recopiló y el proceso de triangulación aportó confiabilidad, puntos en común y material importante de contemplar en el estudio.

3.7. Plan de garantía ética

El lugar donde se realizó la investigación fue el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica en la Sede de Occidente. Se enviaron cartas a las direcciones del CILEM (académica y administrativa), posteriormente, se coordinó una reunión para informar los detalles de la investigación.

Es importante señalar que este estudio cumplió con los principios de garantía ética. Según Serrano y Linares (1990) los principios éticos que toda investigación debe cumplir son los siguientes, “a) el principio de respeto por las personas b) el principio de beneficencia, y c) el principio de justicia” (p.490).

3.7.1. Proceso de devolución al CILEM.

Se realizó un consentimiento informado a la comunidad educativa donde se expresó que una vez finalizado el proceso se le presentarán los resultados a las docentes y directoras del CILEM.

El proceso de devolución fue una jornada de socialización de la propuesta de diseño curricular para el CILEM, donde se presentaron las categorías tanto previas como emergentes que fueron analizadas y que sustentaron teóricamente los resultados obtenidos en la propuesta.

Los principales aportes brindados por las docentes en la validación fueron referidos a la construcción metodológica de la propuesta donde destacan los siguientes aspectos:

1. Solicitud de ejemplos en los instrumentos para la planificación
2. Enriquecer los ámbitos para la construcción de aprendizajes con conceptos que caracterizan la labor del CILEM.

Capítulo IV: Análisis de la Información

En esta parte de la investigación se analiza la información a partir del discurso, vivencias, experiencias de los participantes, así como también del sustento teórico.

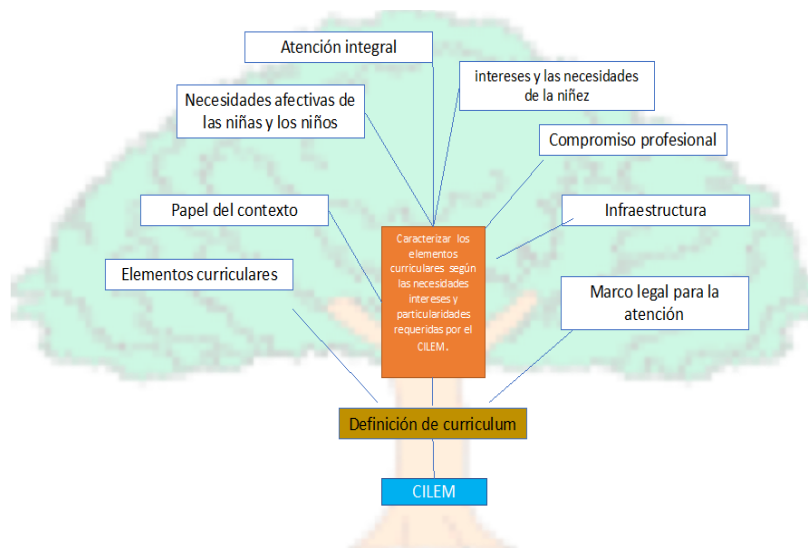
Se presenta seguidamente el análisis de cada una de las categorías que forman parte de este estudio; es importante indicar que se realiza para cada uno de los objetivos de manera separada para una mejor comprensión del tema.

4.1. Análisis de resultados respecto al objetivo 1

Caracterizar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de dos a cuatro años, según las necesidades intereses y particularidades requeridas por el CILEM.

Seguidamente se expone una ilustración que representa las categorías que permiten alcanzar el objetivo 1.

Ilustración 4. Análisis del objetivo 1



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Se expone a continuación, el análisis de cada una de las categorías, a partir de la información suministrada por las fuentes que forman parte de este estudio.

4.1.1. Rol de niño y niña en el espacio de aula

Actualmente el rol de las niñas y los niños, en el CILEM, es de protagonista del proceso educativo, lo que incluye lo pedagógico y lo administrativo. Como se aprecia en el siguiente cuadro dinámico descriptivo.

Cuadro. 1. Expresiones respecto el papel que desempeñan las niñas y los niños en el espacio de aula - Docentes

| Ítem | Expresión emitida | Sujeto |
|-------------------------------------|---|-----------|
| Planificación desde la niñez | <i>...los niños y las niñas en el espacio del aula deben tener un papel protagónico, deben ser personas activas, investigadores, deben ser el centro de todo...</i> | Docente 4 |
| | <i>...bueno yo considero que es que son los actores principales del que hacer en el aula...</i> | Docente 3 |
| | <i>...aquí es como el agente más importante, de la planificación porque en torno a ellos es que gira toda la propuesta curricular...</i> | Docente 8 |
| Atención individualizada | <i>...aprender unos de otros, tanto adultos como niños...</i> | Docente 1 |
| | <i>...deben ser personas activas investigadoras...</i> | Docente 4 |
| | <i>se trabaja se planifica y se evalúa pensando en su desarrollo total...</i> | Docente 2 |
| Sentido de pertenencia | <i>...interacción con la maestra, la maestra es un apoyo...</i> | Docente 1 |
| | <i>...relaciones entre unos y otros...</i> | Docente 2 |

Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

No obstante, no siempre esto fue así, en el inicio de la institución las niñas y los niños eran únicamente receptores del conocimiento. Dichosamente la situación cambió y a partir del año 1984, la niñez cobra una gran relevancia en el desarrollo del Centro Infantil como un agente activo de las propuestas docentes.

La planificación del trabajo docente, se realizan contemplando los intereses y necesidades de la niñez que les permitan ser constructores de su aprendizaje, se pretende que las niñas y los niños sean activos, investigadores y que desarrollen de su persona mediante el establecimiento de climas positivos, en las relaciones con las docentes.

En este sentido, tal y como lo señala Jaramillo (2007): “Para desarrollar climas positivos, es importante reconocer a cada niño como una persona única, valorando a cada uno por lo que es, teniendo altas expectativas y brindando apoyo a todos los niños y todas las niñas según sus necesidades” (p.26).

Cabe destacar el papel del docente en la concreción del rol protagónico de los infantes, pues para que la niñez pueda ser protagonista, se requiere de un docente que posibilite experiencias que les permitan tener un rol activo.

4.1.2. Concepto de atención integral

Las docentes señalan el concepto holista referido a la necesidad de contemplar los diferentes contextos: familiar, cultural, educativo, natural, en el trabajo con las niñas y los niños.

Otra dimensión del término integral, incluye el desarrollo de habilidades personales y habilidades sociales; que trasciende aspectos meramente cognitivos, favoreciendo el desarrollo de habilidades para la vida, es decir destrezas para resolver situaciones cotidianas que se le presentan como parte de la atención integral.

En ese sentido Zapata y Ceballos (2010), sobre la atención integral señalan:

que rompa con el esquema de escolarización temprana y posibilite el desarrollo no solo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas sino el desarrollo de habilidades para la vida, a través de la lúdica y el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables y garantes de un verdadero desarrollo integral (p.1070).

Es importante destacar que el desarrollo de habilidades para la vida potencia resolver situaciones de la vida práctica, como por ejemplo el alimentarse; estas, se relacionan directamente con la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

El concepto de atención integral incluye a las familias, al dotarlos de herramientas en la crianza de los infantes y a la docente, auto cuidado y preparación para poder ofrecer calidad en las intervenciones con las niñas y los niños.

4.1.3. Necesidades afectivas que deben ser atendidas en niñas y niños de dos a cuatro años

Para las informantes, la atención a necesidades afectivas radica en la atención, de las necesidades básicas, gustos y preferencias.

Se valora la importancia de que se realicen experiencias que permitan a las niñas y niños la construcción de su seguridad emocional y confianza básica. Se propicia apego seguro, lo que facilita la libertad de expresión, de exploración, la construcción de un vínculo, el sentir que pertenecen a un grupo; se logra mediante la creación de climas positivos y trato amoroso.

El desarrollo de la seguridad y confianza, permiten que posteriormente se favorezca en las niñas y los niños su desarrollo personal, el auto control, auto gestión, libertad creativa. Conducen las informantes en que a partir del desarrollo individual las niñas y los niños construyen las bases para abordar procesos de socialización posteriores, como la empatía, comunicación efectiva y construcción de relaciones cercanas.

Es indispensable acotar cómo el papel docente es fundamental en el desarrollo de necesidades afectivas en los infantes. Por medio de su trato amoroso, se establecen relaciones cercanas, el reconocimiento como personas.

4.1.4. Competencias profesionales y personales del personal docente

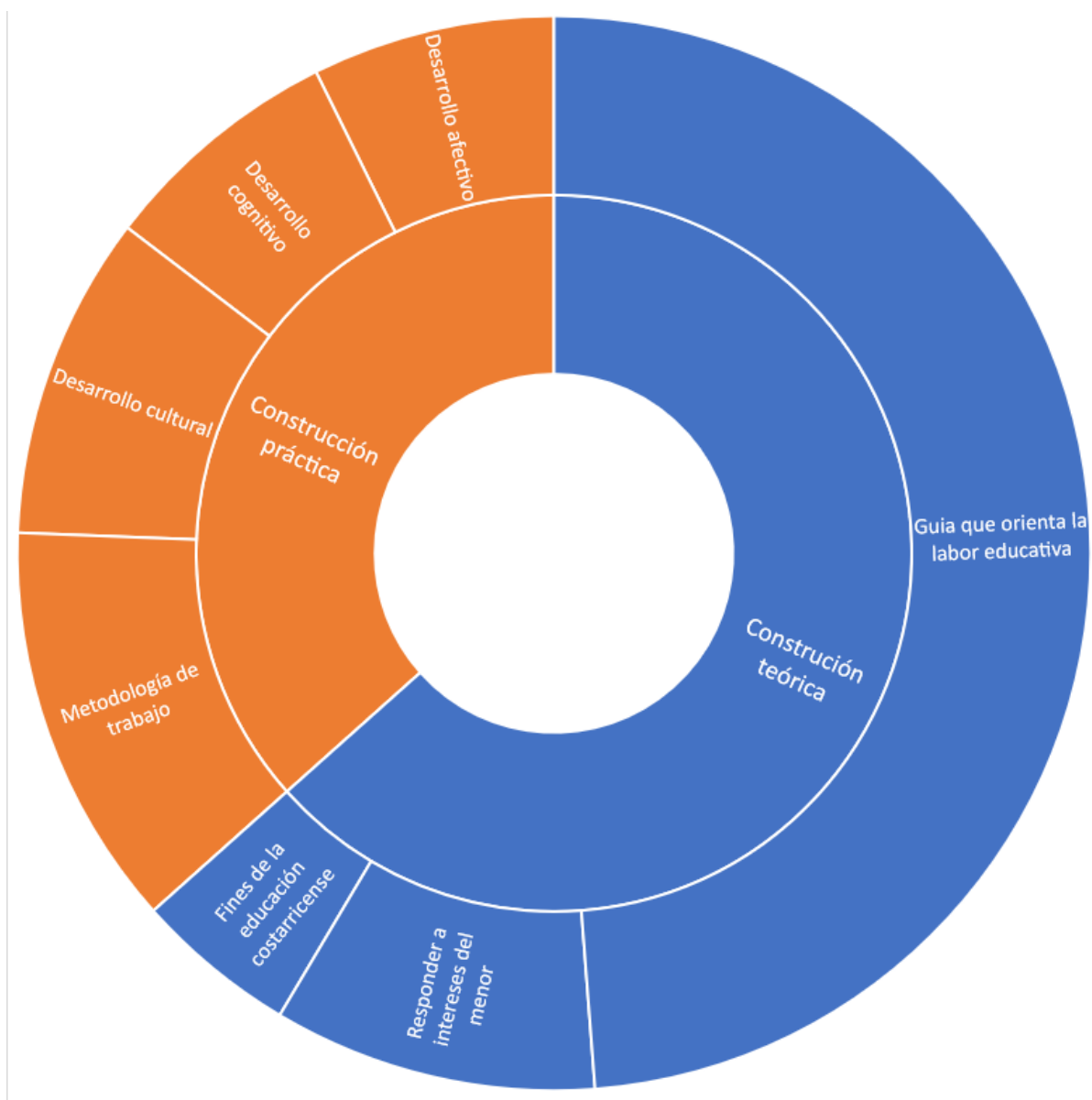
Según las expresiones de las participantes, es a partir de la vocación en el ejercicio de la profesión que se pueden llevar a la práctica valores como la responsabilidad, la empatía, la superación personal, capacidad de observación, criticidad, honestidad, con competencias para la colaboración, con flexibilidad y estabilidad emocional, lo que permitirá un adecuado desempeño profesional.

En este sentido, cabe destacar la actualización profesional como un medio para mantenerse acorde con las necesidades del momento, donde se requiere de herramientas para la tolerancia a la diversidad, la resolución pacífica de conflictos y la necesidad del trabajo en equipo.

4.1.5. Definición de currículo

Al analizar la información proporcionada por las participantes se aprecia cómo el currículo puede entenderse desde su perspectiva teórica práctica. Como se aprecia en el gráfico solar.

Gráfico 1. Concepto de currículo en el CILEM



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Esto se desprende de la información suministrada por las informantes, donde en su mayoría consideran el currículo como la guía que orienta la labor docente. Este, debe responder a los intereses del menor, enmarcarse en lo que establecen los fines de la educación costarricense y denotar la presencia de un marco filosófico.

En la praxis docente, el marco filosófico se opera desde la metodología que se emplea en el CILEM, donde se contextualiza por medio del desarrollo cultural, cognitivo, afectivo y se posibilitan experiencias que le resulten significativas a las niñas y los niños. La contextualización curricular que se hace en el CILEM, se remonta a cambios que en este campo se han realizado en la institución desde el año 1983, en aras de ofrecer una atención de calidad a las niñas y niños.

El hecho de que el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora, funcione como un proyecto de Extensión Docente, que forma parte de la Coordinación de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, ha posibilitado participar de procesos de investigación que han nutrido el desarrollo curricular de la institución, en busca de propuestas de trabajo desde un modelo de marco abierto.

4.1.6. Rol de niña y niño en la planificación.

Las directoras tienen claro que lo más importante en la institución son las niñas y los niños. En este sentido, cabe destacar que las acciones y decisiones que toman siempre tienen como objetivo principal brindarles a los infantes bienestar y atención integral de calidad.

Los esfuerzos que realizan incluyen realización de trámites que permiten el funcionamiento institucional, así como también apoyo a las docentes para proporcionarles los recursos materiales y de capacitación, que necesitan para su adecuado desarrollo profesional.

Desde la perspectiva docente, las niñas y los niños son el centro de la planificación, donde sus intereses y necesidades son incluidos en el proceso educativo. Lo anterior da pie a concebir la planificación como participativa, donde los aportes de la comunidad educativa contribuyen a ser contextualizados, a la construcción de aprendizajes significativos para los infantes.

Es conveniente resaltar el papel docente, quien, a través de su sensibilidad, amor por su profesión y su fina observación, puede identificar intereses y necesidades de la población que atiende, incluirlos en la planificación.

4.1.7. Papel del contexto en la planificación del trabajo

El contexto, como fuente de información a la realidad del CILEM, se permite organizar las actividades educativas, al tomar en cuenta la realidad familiar, cultural, económica, social, conocimientos previos que forman parte de la cotidianidad de las niñas y los niños. En este sentido, se contemplan los intereses y necesidades de la niñez; esto permite que las experiencias que se proponen tengan significancia y utilidad mediante el desarrollo de habilidades para la vida.

La condición del CILEM como proyecto de Extensión Docente que forma parte de la Coordinación de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, influye desde diferentes perspectivas, desde el plano académico, por el peso que tiene en el servicio que se brinda.

El contexto influye desde la planificación, en las actividades cotidianas, desde lo administrativo, en la esencia de la institución y se consume con el papel de las docentes, quienes propician la contextualización del proceso educativo.

4.1.8. Papel de la infraestructura

La infraestructura tiene una relación directa con las actividades que se pretenden desarrollar en el espacio educativo, la influencia de las condiciones físicas de una institución educativa puede ser positiva o por el contrario convertirse en un obstáculo para el desarrollo de las actividades.

Castillo y Castillo (2016), al referirse a la infraestructura señalan:

Un espacio físico para la primera infancia debe ser adecuado a la edad y a las necesidades de las niñas y los niños, por ello es fundamental que se diseñe o se remodele, en función del desarrollo y la naturaleza de la infancia (p.107).

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la infraestructura influye indiscutiblemente en el proceso educativo, como un medio para el desarrollo de actividades o como limitante.

No obstante, se considera oportuno retomar el papel docente, pues si bien es cierto la infraestructura en ocasiones no se puede cambiar, los esfuerzos que las docentes hagan por mejorar el ambiente son fundamental y puede marcar la pauta en el logro de los objetivos propuestos.

4.1.9. Aprendizajes por construir

Las informantes expresan sus ideas haciendo alusión a una parte teórica, desde donde se consideran como la meta dentro del proceso educativo, los contenidos curriculares, indicadores para la evaluación.

En el caso concreto del CILEM y, a partir de las expresiones de las docentes, se determinan las habilidades para la vida, conocimientos previos de las niñas y los niños, sus intereses y necesidades, el desarrollo infantil y las orientaciones que sustentan los aprendizajes por construir.

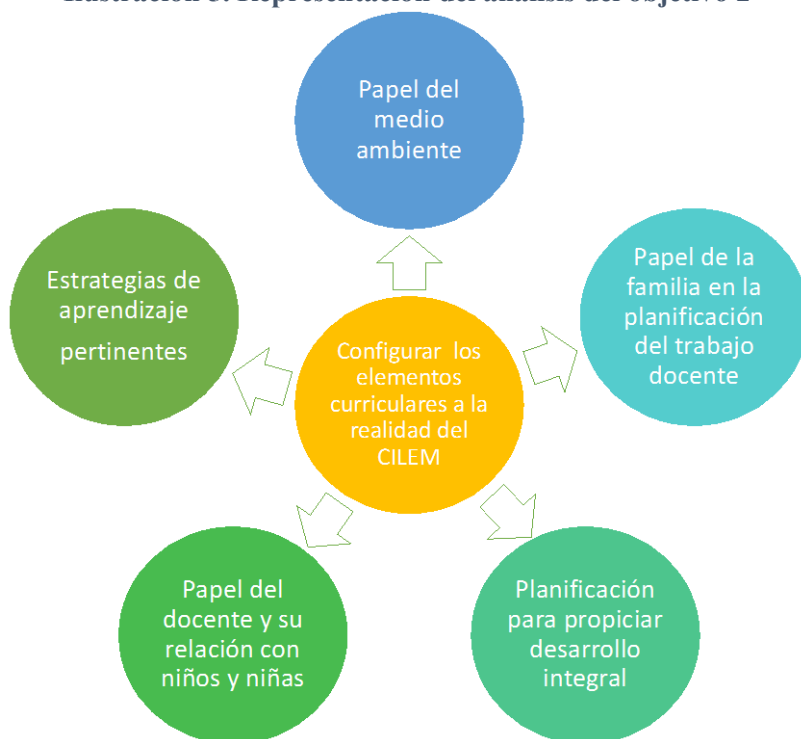
Los aprendizajes por construir en el CILEM buscan tener el fundamento teórico desde lo que se realiza para mejorar la praxis docente. Los conocimientos que se consideran pertinentes son los que se proyectan desde una visión holista del aprendizaje; para ello, se requiere orientación teórica desde la realidad específica del CILEM y lo que conlleva la aplicación de un modelo de marco abierto.

4.2. Alcance del objetivo 2

Configurar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal docente que atiende niños y niñas de dos a cuatro años de edad, a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años para ser validados por la comunidad educativa del CILEM.

A continuación, se expone una ilustración que incluye las diferentes categorías, a partir del discurso de las participantes y que permiten alcanzar el objetivo descrito.

Ilustración 5. Representación del análisis del objetivo 2



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Seguidamente se analizan experiencias y relatos de las participantes para cada una de estas categorías, con la finalidad de recopilar información que permita elaborar dicha propuesta.

4.2.1. Estrategias de aprendizaje pertinentes de planificar para promover el desarrollo integral

Las estrategias identificadas de las docentes participantes en el estudio se orientan en el desarrollo de actividades en razón del interés y desarrollo integral de las niñas y los niños, así como la aplicación del marco filosófico del CILEM. Esto se relaciona con el ambiente preparado que permite favorecer el desarrollo desde lo individual y lo grupal; desde este concepto, se despliega el marco filosófico del CILEM razón por la cual se debe conocer en qué consiste el modelo de marco abierto.

Mencionan la importancia de que los materiales estén científicamente diseñados, que sean interesantes y que les permitan analizar, explorar, desarrollar la creatividad.

Las docentes expresan la necesidad de que estas estrategias favorezcan el desarrollo afectivo, el desarrollo de habilidades para la vida, que les proporcionen contención, autocuidado, seguridad, auto gestión, desarrollo del lenguaje, que sean según su etapa de desarrollo, que les motive al cuidado del ambiente natural.

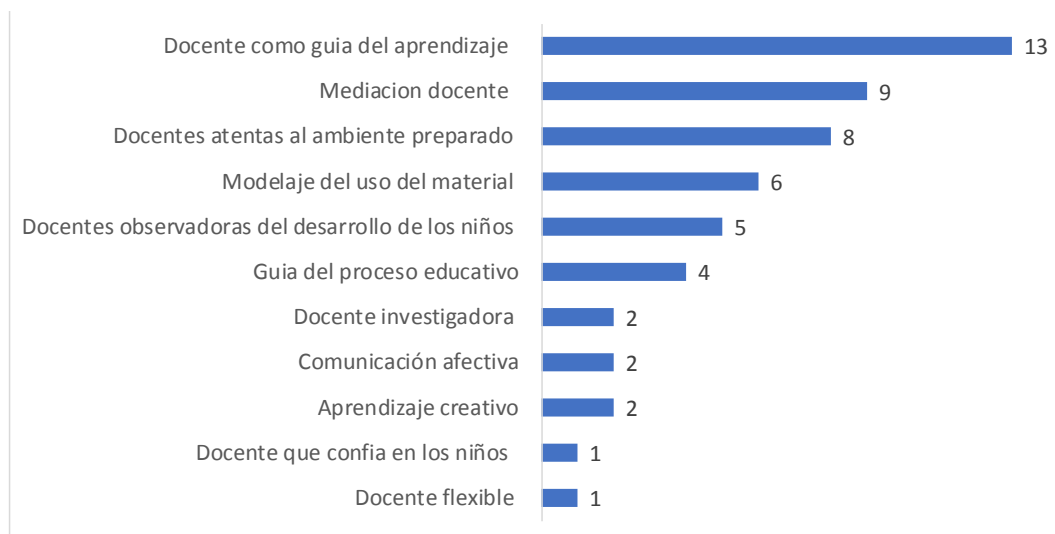
Conviene destacar que, tanto para las docentes como para las directoras, las estrategias que potencian el desarrollo integral tienen que ver con la concepción de educación desde la totalidad e integralidad, donde se contemple a las niñas y los niños como seres integrales que requieren conocimientos, pero principalmente herramientas para enfrentarse a la vida.

4.2.2. Papel docente en la relación con las niñas y los niños

La relación docente niñez en el CILEM está determinada en gran medida del papel docente como guía del aprendizaje, destaca también el compromiso profesional de tener un ambiente preparado, parte indispensable dentro de una metodología de trabajo caracterizada por la participación activa de la niñez.

Lo anterior puede apreciarse en el siguiente gráfico nominal de barras:

Gráfico 2. Papel del docente desempeña en la relación con niños y niñas



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

La mediación pedagógica en el CILEM responde a un modelo metodológico en el cual cobran relevancia elementos como la importancia del ambiente preparado, la zona de desarrollo próximo, andamiaje, donde las docentes por medio de su comportamiento y el modelaje del uso del material guían a las niñas y niños en el proceso educativo.

En el taller de investigación realizado en esta investigación, puede verse como el papel docente en el CILEM ha cambiado en el tiempo, al pasar de ser personas que incluso tenían que realizar labores no docentes a ser profesionales conscientes de su papel como mediadoras y facilitadoras.

Cabe mencionar, retos que, con el tiempo, ha tenido el papel docente en cuanto a los cambios en la planificación y que actualmente se han generado un poco de desorientación al tener que aplicar la guía del MEP; por esta razón, se considera necesario realizar la contextualización de la guía donde se proporcione claridad al papel docente en este nuevo contexto.

4.2.3. Actividades pertinentes de planificar para favorecer el desarrollo integral en niñas y niños de 2 a 4 años

En los relatos de las personas participantes en este estudio, se evidencia la relevancia que cobra en el CILEM el ambiente preparado, el desarrollo de habilidades para la vida, la realización de actividades de vida práctica, la relación con el entorno natural y cultural, como medios

Desde la realidad del CILEM las actividades que potencian el desarrollo integral se relacionan con la adquisición de habilidades para la vida y experiencias relacionadas con la cotidianidad de las niñas y los niños, lo que permite el desarrollo cognitivo, afectivo y social.

El concepto desarrollo integral se reconceptualiza en el CILEM, al trascender los aspectos referidos únicamente al plano cognitivo y llegar a la importancia de la formación personal. Aquí, las niñas y los niños se conciben como personas activas en el proceso, que forman parte de un contexto mayor al espacio educativo; por ello, la posibilidad de adquirir herramientas que les posibilite desenvolverse de manera asertiva es fundamental en las interacciones que se propician en el CILEM. Por esta razón, la construcción de relaciones con el entorno natural y cultural favorece que las niñas y los niños puedan desarrollarse de manera holista.

4.2.4. Papel de la familia en la planificación docente

Se destaca que en el discurso de las fuentes sobresale la importancia que tiene el trabajo con las familias como parte de la planificación del trabajo educativo en el CILEM.

Hay que señalar que desde el CILEM el trabajo con las familias trasciende el papel tradicional de fuente de información de las niñas y los niños, como primer espacio de socialización y se ubica en una posición donde las familias son protagonistas en el trabajo de la institución.

Este análisis puede hacerse desde dos perspectivas: por una parte, a las familias se les involucra en actividades en el espacio de aula, con mensajes de información al hogar; también, desde la participación en las excursiones, pueden aportar desde sus disciplinas, sus experiencias, vivencias y de esta manera sentirse parte de los procesos educativos que viven sus hijas e hijos.

Se busca dar un acompañamiento a la familia en la crianza de sus hijas e hijos, al escucharlos cuando es necesario, brindarles herramientas para el abordaje de temas sobre la niñez y dar pronta solución a sus inquietudes, por medio de una comunicación transparente y trato afectivo; esto genera credibilidad y confianza en la institución, lo que se traduce en disposición a colaborar cuando se les solicita.

4.2.5. Papel del ambiente natural en la planificación.

En el CILEM, el ambiente natural es un aspecto que forma parte de la cotidianidad del trabajo de aula por medio del ambiente preparado, donde se colocan elementos de la naturaleza y se realizan experiencias que permiten a las niñas y los niños aprender a sentir aprecio por el entorno natural; se desarrollan de esta manera aprendizajes que le acompañarán por el resto de la vida.

La relación que se tiene en el CILEM, con el ambiente natural, es reforzada desde la gestión administrativa, por medio de la creación de espacios y experiencias que puedan ser aprovechados tanto por docentes como por las niñas y los niños.

En el CILEM, se reconoce tanto desde el discurso docente como de las directoras la importancia de ver el ambiente natural como un eje transversal.

4.3. Alcance del objetivo 3

Diseñar la propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica en la atención de niños y niñas de dos a cuatro años, del Centro Infantil Ermelinda Mora; a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica, del nacimiento a los cuatro años; se incluyen los aportes de la comunidad educativa.

A continuación, se presenta el análisis de la información obtenida desde el discurso de los participantes para cada una de las categorías.

4.3.1. Aspectos que debe incluir una propuesta curricular

Las directoras destacan la importancia que establezca los diferentes marcos contextuales, que favorezcan el desarrollo de la institución, por medio del establecimiento en el CILEM de un marco pedagógico.

Seguidamente, se presenta una ilustración sobre las expresiones de las directoras.

Ilustración 6. Aspectos que debe incluir la propuesta curricular



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

El desarrollo filosófico institucional pretende establecer con claridad lo que, desde un modelo de marco abierto, se debe realizar en la planificación y ejecución del trabajo de aula.

La pertinencia del accionar docente a partir del marco filosófico que en la institución se busca favorecer el desarrollo docente y su praxis educativa. Si los docentes tienen claridad

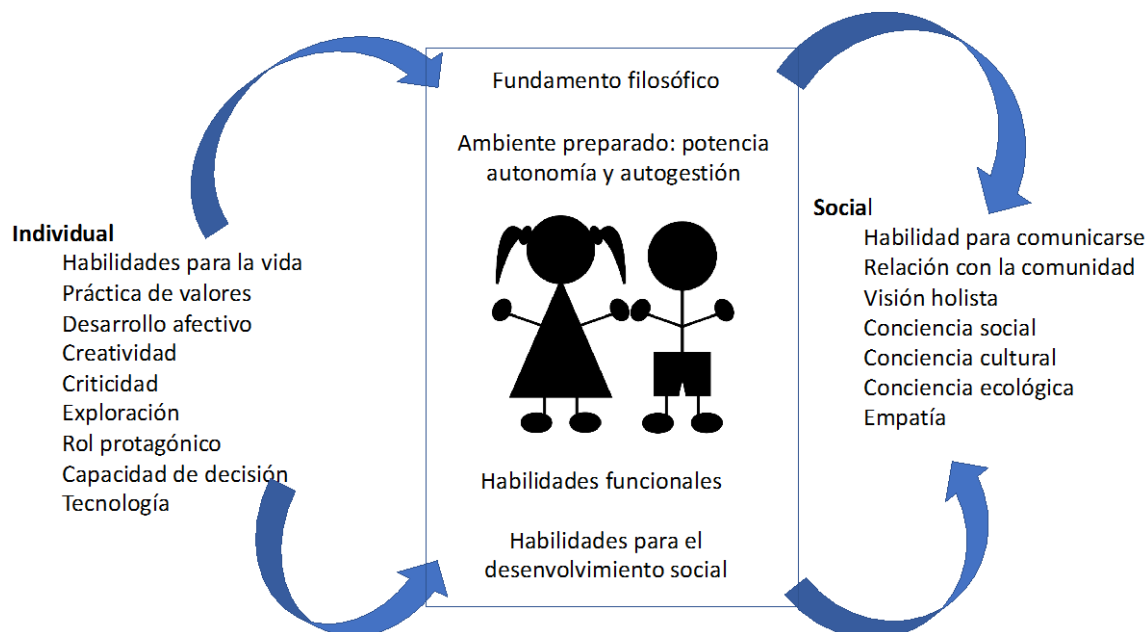
del porqué de las acciones que realiza, será un docente innovador, creativo y las acciones que realice, serán acordes con lo que promueve un modelo de marco abierto.

4.3.2. Concepto de niña o niño

Con respecto al concepto de niña o niño que se desea formar en el CILEM, llama la atención que en ambas fuentes de información que conforman los participantes en este estudio; este concepto se orienta hacia una definición desde lo individual y que a su vez facilite la relación con el entorno o con su inserción social.

A partir de los insumos obtenidos del discurso de las personas participantes en este estudio, se expone una ilustración

Ilustración 7. El concepto de niño y niña



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Desde el desarrollo individual, se menciona la importancia de que sean personas con la adquisición de habilidades para la vida, con práctica de valores, que les permita construir las bases de la empatía; en este sentido, el desarrollo afectivo se considera trascendental como sustento personal que le proporcione una utilidad social.

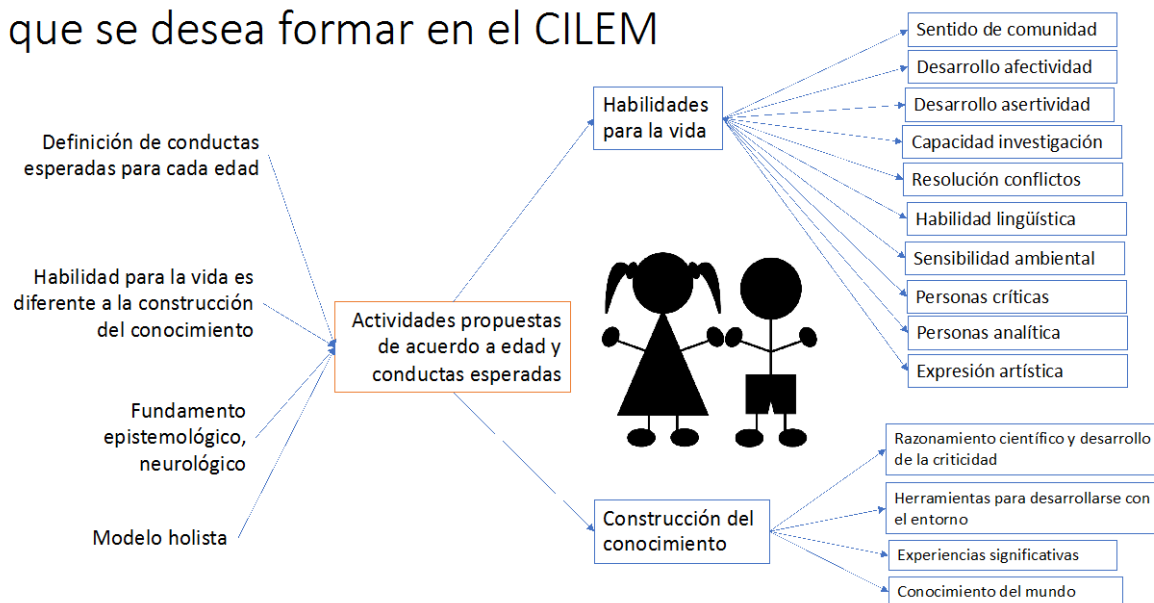
Desde el desarrollo social, habilidades para comunicarse, para relacionarse con la comunidad y que tenga visión holista. Esto facilita tener mayor conciencia social, cultural y ecológica; es decir, acorde con las necesidades del momento que se vive.

Se ofrece un ambiente preparado que potencia la autonomía, autogestión y se procura que haya desarrollo de habilidades personales, que le permita desenvolverse asertivamente en el ámbito social.

4.3.3. Conocimientos que debe tener el ideal de persona del CILEM

Seguidamente, se expone una ilustración de los conocimientos que debe tener el ideal de niña o niño que se desea formar en el CILEM, a partir de los insumos obtenidos del discurso de las participantes.

Ilustración 8. Conocimiento que debe tener el ideal de persona que se desea formar en el CILEM



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Se puede leer, desde el discurso docente, la importancia de que el desarrollo cognitivo sea acorde con la edad, que tengan conocimientos del mundo, que sean personas críticas y analíticas; no obstante, las docentes no señalan con exactitud cuáles son esos aprendizajes que se desean fomentar, según el nivel evolutivo.

Las directoras, por su parte, indican la necesidad de que haya razonamiento científico y desarrollo de la criticidad, capacidad de expresión artística, equilibrio emocional, habilidades lingüísticas y que tengan gusto por el aprendizaje, habilidades para la vida y capacidad para resolver problemas.

4.3.4. Concepto del ideal de persona que en cuanto a habilidades sociales

Se considera oportuno indicar que entre los principales aspectos en común entre el discurso de las diferentes fuentes que forman parte del estudio, está la necesidad de que las niñas y los niños desarrollen valores para la convivencia social, como la solidaridad y el respeto.

Seguidamente, se expone una ilustración, a partir de los insumos obtenidos del discurso de las participantes.

Ilustración 9. Habilidades sociales

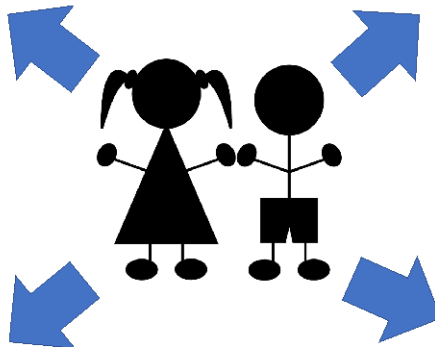
Habilidades sociales

PRINCIPIOS

Equidad de género
Pensamiento divergente
Sentido de pertenencia
Consciencia ecológica
Herencia cultural

ÉTICA

Valores para la convivencia social:
solidaridad y respeto
Tolerancia con la diversidad social
Resolución pacífica de conflictos



VÍNCULO CON LA FAMILIA

Trabajo con familias en la
crianza de los hijos

HERRAMIENTAS SOCIALES

Habilidad de comunicación
Expresión de sentimientos
Desarrollo de la empatía
Desarrollo de la creatividad
Liderazgo

Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Es recurrente, tanto en el discurso docente como en el de las directoras, la necesidad de que exista tolerancia con la diversidad social, habilidades para comunicarse adecuadamente,

manifestar deseos, temores y necesidades; también, saber escuchar, ponerse en el lugar del otro, para sentar las bases de la empatía.

Las fuentes expresan la importancia de la equidad de género, la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente, de manera que se puedan desenvolver como líderes en la sociedad con sentido de pertenencia. Las directoras, mencionan, la importancia del trabajo con las familias desde acompañamiento en la crianza de sus hijas e hijos.

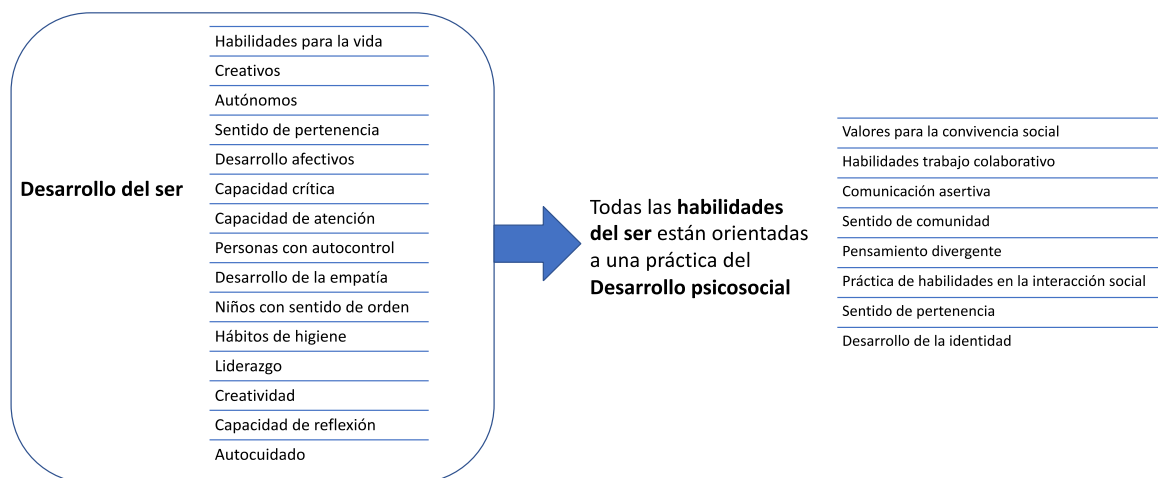
4.3.5. Concepto del ideal de persona, en cuanto a habilidades personales

Se desprende del análisis, que tanto docentes y las directoras enfatizan en el desarrollo de habilidades personales, vistas desde lo individual, ya sea desde el desarrollo del ser o desde las habilidades de razonamiento, así como también desde su utilidad social.

Seguidamente, se expone una ilustración, a partir de la información analizada.

Ilustración 10. Habilidades personales

Habilidades personales



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Cabe destacar que ambos grupos de informantes indican la necesidad de que, dentro de las habilidades personales, las niñas y los niños cuenten con habilidades para la vida, que sean creativos, autónomos y que tengan sentido de pertenencia.

Las informantes trascienden en el desarrollo del ser y lo ubican como un medio para construir las habilidades que a la postre tendrán una utilidad social. En este sentido señalan los valores para la convivencia social, las habilidades para el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva, el sentido de comunidad y el pensamiento divergente.

4.3.6 Actividades que potencian el desarrollo cognitivo

Se considera el ambiente preparado, actividades grupales, la fundamentación teórica y las experiencias significativas como aspectos que potencian el desarrollo cognitivo.

A continuación, se expone una ilustración de las actividades que promueven el desarrollo cognitivo en las niñas y niños de dos a cuatro años.

Ilustración 11. desarrollo cognitivo

Desarrollo cognitivo



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Es a través de lo dispuesto en el ambiente, que las niñas y los niños logran tener un rol activo y de esta manera vivenciar experiencias significativas.

El ambiente preparado permite el desarrollo de la zona de desarrollo próximo, la participación de las niñas y los niños, actividades programadas, ejercicios lógico-matemáticos, desarrollo de la creatividad y materiales con reto cognitivo; esto habla de la metodología que

se emplea en la institución; en este sentido, se destaca el papel docente, pues es quien debe propiciar en el ambiente experiencias para que las niñas y los niños construyan el conocimiento.

La realización de experiencias grupales es considerada como un medio para la construcción de conocimientos a través del aprendizaje por descubrimiento, desde la indagación, el desarrollo motor, el desarrollo de la expresión y el aprendizaje por medio de juegos; esto conduce a rescatar el valor de la interacción social.

En consecuencia, por lo anterior se puede reconocer que la contextualización de la Guía del MEP (nivel macro) a la experiencia educativa del CILEM (nivel meso) y más específicamente al espacio de aula (nivel micro), proporciona orientación técnica, práctica y un sello propio a la mediación pedagógica del personal que atiende niñas y niños de dos a cuatro años.

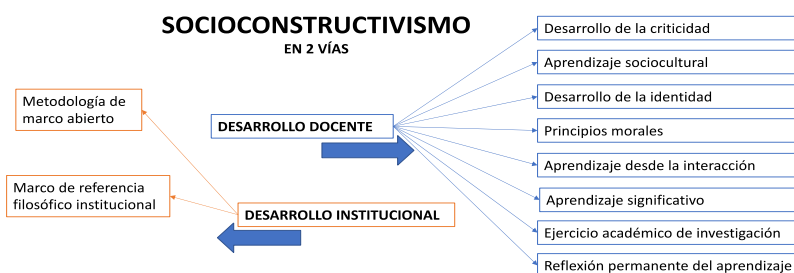
4.3.6. Relación del socio constructivismo con el trabajo del CILEM

Se considera importante destacar que en el CILEM el socio constructivismo se lleva a la práctica desde el desarrollo docente y el desarrollo institucional.

Seguidamente, se expone una ilustración, a partir de los insumos obtenidos del discurso de las participantes.

Ilustración 12. Relación del socio constructivismo en el trabajo del CILEM

Relación del socioconstructivismo en el trabajo del CILEM



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Las acciones que se realizan desde el desarrollo docente se centran en definir desde este enfoque el tipo de ser humano que en el CILEM se desea formar, basado en la criticidad, con

gran aprecio por el entorno socio cultural, donde exista una construcción de su identidad, con principios morales y se facilite la interacción social.

Se enfatiza en el ejercicio académico de investigación, reflexión permanente del aprendizaje sobre las mediaciones que se realizan y cómo apoyar asertivamente a las niñas y los niños; esto conduce a producir aprendizajes significativos.

El desarrollo institucional y su relación con lo que propone el socio constructivismo, se da a partir de la aplicación de un modelo de marco abierto y que el CILEM forme parte de la Acción Social de la Universidad de Costa Rica, lo convierte en marco de referencia institucional.

4.3.7. Interacción social y construcción del conocimiento

Dentro del trabajo que se realiza en el CILEM, la interacción social es concebida como un aspecto primordial para la construcción del conocimiento.

Las docentes expresan que la interacción social permite que se dé la construcción del conocimiento de manera constante y en dos direcciones aprendizaje grupal y aprendizaje individual.

Seguidamente, se expone una ilustración, a partir de los insumos obtenidos del discurso de las participantes.

Ilustración 13. Interacción social y construcción del conocimiento.

Interacción social y construcción del conocimiento



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Las interacciones entre niñas, niños y con los adultos, potencian que se dé un aprendizaje constante, pues los conocimientos previos, las conversaciones y la socialización que se da dentro de un modelo flexible, posibilita que las niñas y los niños construyan conocimientos.

El aprendizaje grupal refuerza, la importancia de pertenecer a un grupo y de que exista oportunidad de interactuar entre pares; en esa socialización se dan aprendizajes que calan en cada individuo. A través de la imitación, las niñas y los niños desarrollan habilidades para la vida, favorecen su zona de desarrollo próximo y construyen su desarrollo personal.

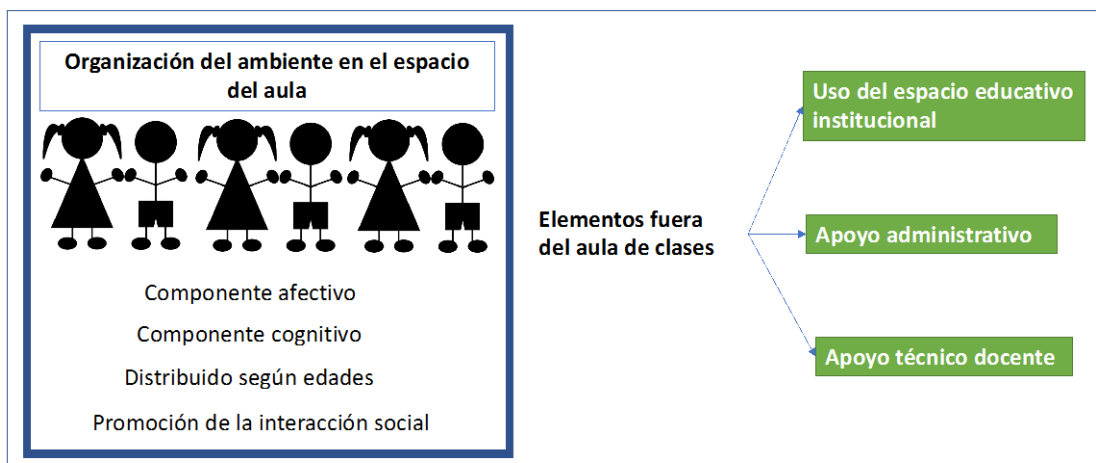
En ese sentido, la mediación docente, al posibilitar espacios de interacción social, facilita en el CILEM la implementación de un modelo educativo donde no necesariamente es el docente quien tiene el control.

4.3.8. Organización del ambiente dentro del espacio de aula

La organización del ambiente dentro del espacio de aula se establece desde el ambiente dentro del aula, (perspectiva docente) y los esfuerzos que se realizan desde lo administrativo, es decir fuera del aula por propiciar ambientes de calidad (perspectiva de las directoras).

Seguidamente, se expone una ilustración que representa la organización del ambiente educativo, a partir de los insumos obtenidos del discurso de las participantes.

Ilustración 14. Organización del ambiente en el espacio del aula



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Desde la perspectiva docente, el ambiente dentro del CILEM, debe tener algunas características importantes, como por ejemplo que tengan retos cognitivos para la niña y los niños, que sean estéticamente preparados, que sean cálidos, que sean pensados en las niñas y los niños, y tomar en cuenta sus intereses y necesidades; por ello, deben ser acordes con la edad y posibilitar el desarrollo social.

Desde la perspectiva de las directoras, se reconoce que esa caracterización del ambiente educativo está estrechamente relacionada con que exista una docente observadora que posibilite que los ambientes dentro del espacio de aula propicien en los infantes su desarrollo integral.

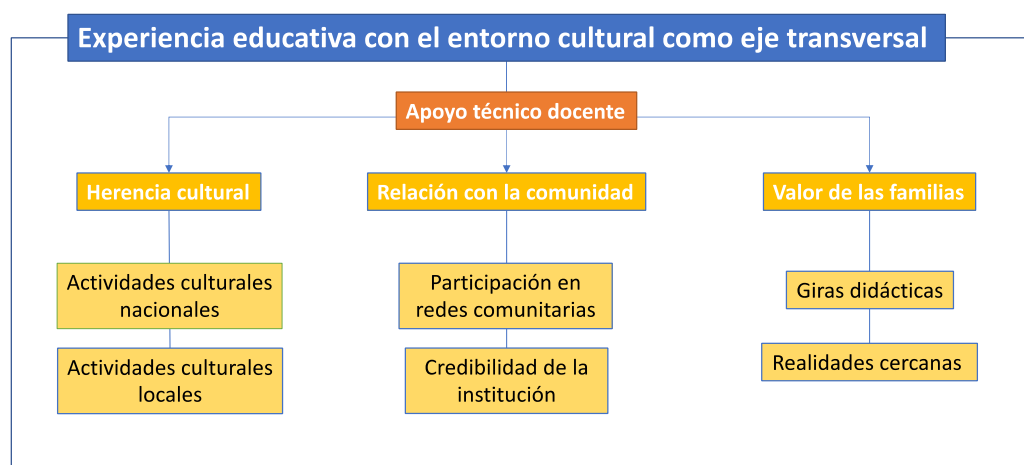
Por otra parte, para que los ambientes educativos sean pertinentes para las niñas y los niños, se requiere de un modelo educativo flexible donde lo que está dispuesto en el ambiente posibilite la construcción del conocimiento.

4.3.9. Relación del CILEM con el entorno socio cultural

Al analizar la información suministrada por las tres diferentes fuentes, se puede rescatar que las tres concuerdan con que el trabajo, desde lo cultural, forme parte de un eje transversal en el desarrollo de la práctica docente.

A continuación, se expone una ilustración que representa la vinculación del entorno cultural a la realidad educativa del CILEM, a partir de los insumos obtenidos del discurso de las participantes.

Ilustración 15. Entorno cultural



Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Desde el discurso docente, el entorno cultural se trabaja en el CILEM desde la realización de experiencias educativas y desde la realidad más cercana de las niñas y los niños. En este sentido, la familia y la comunidad ocupan un papel muy importante pues son la principal fuente de información y a la vez la herencia que se debe conservar.

Las docentes se señala la importancia de que el trabajo, desde el entorno, sea parte de un eje transversal en el CILEM, por medio de actividades sobre el entorno cultural y con la realización de giras didácticas.

Las directoras, en sus expresiones señalan el apoyo técnico a las docentes, el valor cultural, los medios y cómo se involucra el entorno cultural en el trabajo que se realiza en el CILEM, celebración de efemérides y el aprendizaje desde las ciencias sociales por medio de los diferentes elementos que se encuentran en las aulas, como, por ejemplo: mapas, cuentos, material didáctico sobre temas culturales, tanto a nivel nacional como del mundo en general.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

En este apartado se exponen las conclusiones del proceso de investigación donde se describen los elementos de objetividad, confiabilidad, validez interna, validez externa, la utilidad de las proyecciones (Sandoval, 2002, pp. 190-194) y finalmente conclusiones orientadas a los objetivos. Por otra parte, el capítulo termina refiriéndose a las recomendaciones que están orientada a los objetivos del estudio.

5.1. Conclusiones del proceso de investigación

Las conclusiones son parte del proceso el cual permitió identificar diferentes aspectos afirmativos y deductivos del proceso de análisis de la información.

5.1.1. Muestreo teórico suficiente

El estudio contó con la cantidad suficiente de saturación de la información como para establecer categorías de análisis, razón por la cual se procedió a contrastar lo que se planteó en las categorías y su relación con lo expresado en la teoría que formó parte del estudio.

5.1.2. Transferibilidad a sus propios escenarios (Cruce de constructos)

El proceso de contextualización que permite la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años puede favorecer la realización de otros procesos de investigación en otras instituciones sobre todo si se trata de metodologías sustentadas en modelos de marco abierto.

Otro escenario donde se puede transferir conocimientos es la universidad, permitiendo participar de eventos académicos para socializar las conclusiones del estudio, así como la participación en diferentes técnicas de la mediación pedagógica universitaria.

La publicación de un artículo científico permitirá tener mayor impacto en torno a la adaptación de la Guía a otros centros de atención infantil.

5.1.3. Utilización/Orientación a la acción

Es de suma importancia que el proceso investigativo genere un producto que se pueda llevar a la práctica desde diferentes ámbitos. A continuación, se detalla la utilización en el caso específico de este estudio.

5.1.4. Utilidad intelectual – académica

Con la realización de este estudio y la obligatoriedad del uso de la Guía Pedagógica en el nacimiento con niñas y niños menores de 4 años, surge la necesidad de que se mejore la formación de las futuras docentes de Educación Inicial y se incluya en la malla curricular cursos que les permita adquirir los conocimientos teóricos y prácticos para el trabajo con esta población.

Por otra parte se puede crear espacios de actualización y perfeccionamiento profesional para los centros que atienden a esta población.

5.1.5. Utilidad práctica

Las personas de reciente contratación en el CILEM podrán tener un documento para conocer el sustento teórico de las acciones que se realizan.

Las estudiantes de práctica en Educación Inicial podrán contar con un documento que les permitirá conocer, desde la teoría, acciones pertinentes de llevar a la práctica con esta población, así como también conocer lo que caracteriza el modelo pedagógico del CILEM.

Las docentes universitarias de educación inicial podrán ver la utilidad práctica de la Guía pedagógica del nacimiento a los 0 a los 4 años, así como ejemplificar una manera de contextualizar.

5.1.6. Utilidad política

El producto curricular podrá ser utilizado como el documento oficial para orientar la labor pedagógica que se realiza en el CILEM de manera que se trabaje desde la filosofía institucional, pero dentro del marco pedagógico que establece el MEP para estas edades, lo que favorece la dinámica institucional y las relaciones interinstitucionales.

La contextualización de la guía al CILEM, constituye un insumo para que las autoridades del MEP puedan realizar mejoras y ajustes a la Guía. Con este estudio se pueden

establecer las alianzas estratégicas entre el MEP y los Centros Infantiles Universitarios en beneficio de la población que atiende.

5.1.7. Efecto catalizador del estudio

La contextualización de la Guía a la realidad del CILEM, permitirá orientar y darle sustento teórico a las acciones que las docentes realizan, con lo cual los procesos de mediación docente serán consecuentes con lo que propone un modelo de marco abierto y la filosofía institucional, proporcionando claridad metodológica al papel docente.

El producto curricular permitirá dotar de claridad a las estudiantes de práctica que llegan al CILEM y que se les dificulta comprender el por qué de las acciones que se realizan, el papel del docente, de las niñas y los niños, el tipo de ser humano que se desea formar.

5.1.8. Acciones para el empoderamiento

Este producto curricular puede convertirse en un documento que motive la contextualización de la guía del MEP a la realidad de otros Centros Infantiles Universitarios y que atienden esta población.

Directoras o autoridades de instituciones que atienden niñas y niños menores de 4 años pueden ver en este producto curricular la posibilidad de contextualizar la guía a la realidad educativa de sus instituciones.

5.1.9. Planteamientos prospectivos

Una vez que se realiza un proceso de investigación se deja abierta la posibilidad de que surjan nuevos temas a investigar, en este apartado se mencionan algunos procesos investigativos que podrían surgir a raíz de la elaboración de esta propuesta curricular.

5.1.10. Nuevos temas de investigación que surgieron del estudio

La relevancia de este trabajo de investigación se puede generar la posibilidad de que se contemple la contextualización de la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años como parte de la formación de los estudiantes de educación inicial.

Debido a que este estudio está enfatizado en la mediación pedagógica, específicamente para las niñas y niños de 2 a 4 años, un estudio posterior puede abarcar las niñas y niños de 8 meses a 2 años y de esta manera incluir la población menor de 4 años en el CILEM.

Es importante destacar que este trabajo puede generar la realización de un estudio longitudinal para sistematizar la implementación de la contextualización de la Guía y determinar logros obtenidos y oportunidades de mejora, permitiendo observar procesos de cambio a lo largo del tiempo.

5.1.11. Nuevas preguntas de investigación

Entre las principales preguntas de investigación que pueden surgir a partir de la realización de esta propuesta se pueden contemplar las siguientes

¿Cómo contextualizar la Guía Pedagógica del Nacimiento a los 4 años del MEP a la propuesta educativa de los Hogares Comunitarios en Costa Rica?

¿Con qué herramientas pedagógicas cuenta una madre comunitaria para la implementación de la Guía Pedagógica del Nacimiento a los 4 años?

¿Qué herramientas tienen las estudiantes de educación inicial para la aplicación de la Guía Pedagógica del Nacimiento a los 4 años?

¿Qué estrategias de seguimiento y/o evaluación contempla el MEP para mejorar la implementación de la Guía Pedagógica del Nacimiento a los 4 años?

5.2. Alcance a Objetivos y sus categorías

Las conclusiones que se exponen a continuación responden a cada uno de los objetivos específicos planteados en el estudio.

5.2.1. Alcance a los constructos identificados en el objetivo 1

Con la caracterización de los elementos curriculares según las particularidades del CILEM se proporciona claridad teórica a la práctica docente y se incluye las acciones que se realizan en la cotidianidad del CILEM en beneficio de la población que atiende.

Las conclusiones de las categorías que permitieron alcanzar el objetivo 1, se observan en la siguiente tabla

Tabla 15. Conclusiones orientadas al objetivo 1: Caracterizar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal docente que atiende niños y niñas de 2 a 4 años según las necesidades intereses y particularidades

| Categoría | Conclusiones |
|---|--|
| Rol que desarrollan las niñas y niños en el espacio de aula | <ul style="list-style-type: none"> • En el CILEM las niñas y los niños tienen un rol protagónico, lo cual hace que se involucre a las familias en el proceso educativo, como una manera de realizar un trabajo en conjunto en beneficio de los infantes • La importancia de que el adulto favorezca el sentido de pertenencia, crear espacios en los que las niñas y los niños puedan aprender unos de otros, por medio de la libertad para relacionarse, para investigar, lo que les proporciona actuar con seguridad y construir el concepto de comunidad de aprendizaje. • El papel docente es fundamental, es quien posibilita que la niñez pueda construir aprendizajes. |
| Concepto de atención integral | <ul style="list-style-type: none"> • En el CILEM el concepto de atención integral comprende una visión holista e incluye el desarrollo de actividades desde lo socio cultural, el conocimiento personal, habilidades afectivas, cognitivas, motrices, comunicativas, bases para el desarrollo posterior. • Supera el asistencialismo y el desarrollo de habilidades cognitivas, que busca dotar a la niñez de herramientas para enfrentarse asertivamente a los retos de la sociedad, donde el papel del ambiente preparado es fundamental. • Trasciende el espacio de aula e incluye el trabajo con las familias como un apoyo en la crianza. • Incorpora la visión institucional en la figura del docente y las herramientas que necesita para atender a la niñez ofreciendo un servicio de calidad. |
| Necesidades afectivas que deben ser atendidas en las niñas y los niños de 2 a 4 años | <ul style="list-style-type: none"> • Es indispensable el desarrollo del apego seguro la construcción de la seguridad emocional y confianza por medio de la validación de sentimientos, contención, el trato amoroso. • Es a partir del desarrollo de la seguridad y confianza que se sientan las bases para el desarrollo individual y el desarrollo de habilidades prosociales, habilidades para comunicarse, desarrollo de la empatía, la comunicación efectiva, relaciones cercanas. • Es indispensable el papel de observador de la docente, para propiciar relaciones cercanas que faciliten la construcción de la base emocional. • Proporcionar un espacio que resulte seguro, estéticamente atractivo para las niñas y niños, de esta manera se favorece su identidad, seguridad, confianza, que facilite el desarrollo de la exploración. |
| Competencias profesionales y personales que deben tener los encargados de esta población | <ul style="list-style-type: none"> • La vocación es la cualidad más importante de las docentes encargadas de la atención de niñas y niños de 2 a 4 años, la cual se evidencia en la práctica de valores en el ejercicio de su profesión donde se considera sumamente importante el trato respetuoso para con los infantes. • En lo profesional la importancia de que las docentes cuenten con conocimientos propios de la disciplina y la actualización profesional • La necesidad de que las docentes sean observadoras del ambiente y del desarrollo de las niñas y los niños, como fuente valiosa de información para la toma de decisiones |

| Categoría | Conclusiones |
|---|--|
| Definición de currículo | <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión teórica donde se reconoce como guía en la labor educativa, que incluye intereses y características de los infantes y que responda a un marco legal • Dimensión práctica del currículo, definida por la metodología de trabajo, es decir, cómo implementar las acciones educativas y con qué fin, lo que refleja las metas institucionales • La necesidad de que en el CILEM se cumpla con el marco legal sin perder la esencia que caracteriza a la institución, la cual está relacionada con el pertenecer a la Universidad de Costa Rica |
| Rol de la niña y el niño en la planificación | <ul style="list-style-type: none"> • Los intereses y necesidades de los infantes son fuente para la planificación, posibilitando que sea participativa. • La planificación debe ser flexible, con situaciones emergentes, intereses o necesidades de los infantes. • Se deben planear actividades pensadas en las niñas y los niños, ajustarse a sus intereses, necesidades, lo que permite que sea inclusiva, integral. • Las necesidades de las niñas y los niños orientan a lo que se requiere desarrollar para que la planificación sea pertinente y oportuna. • La planificación se realiza y ejecuta de acuerdo a los procesos que se suscitan en el espacio del aula, lo que permite la contextualización. |
| Papel del contexto en la planificación | <ul style="list-style-type: none"> • En el CILEM el contexto se considera como base de la planificación • El contexto en la planificación esta se caracteriza por ser pertinente, oportuna, pues incluye conocimientos previos, aspectos culturales, sociales, económicos, familiares, permitiendo que las experiencias les resulten a los infantes cercanas y potenciando el desarrollo de habilidades para la vida y el sentido de pertenencia |
| Papel de la infraestructura | <ul style="list-style-type: none"> • En el CILEM la infraestructura en ocasiones limita el desarrollo de las actividades educativas • Relevancia del papel docente en el aprovechamiento del espacio educativo con que se cuenta para propiciar experiencias pertinentes para las niñas y los niños. • El papel docente incluye la evaluación constante del ambiente existencial para poder mejorar o adaptar las condiciones de infraestructura existentes y sacar el máximo provecho a los recursos con que cuenta |
| Aprendizajes por construir | <ul style="list-style-type: none"> • Las docentes tienen un conocimiento conceptual de lo que son los aprendizajes por construir. Sin embargo, se les dificulta vincularlos con el modelo pedagógico que se emplea en la institución. • El ambiente preparado es para algunas docentes un medio para fomentar la adquisición de aprendizajes, donde se vincula el desarrollo de habilidades para la vida y el desarrollo cultural. • Las directoras identifican la falta de relación entre teoría y práctica desde lo propuesto por el modelo de marco abierto. |

Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

5.2.2. Alcance a los constructos presentes en el objetivo 2

Para alcanzar este objetivo se elaboraron categorías que suministraran la información que permitiera configurar los elementos curriculares. A continuación, se presenta las conclusiones a las que se llegó en cada uno de estos constructos luego del análisis de la información.

Tabla 16. Conclusiones del objetivo 2. Configurar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal que atiende niños y niñas de 2 a 4 años para ser validados por la comunidad educativa del CILEM

| Categoría | Conclusiones |
|---|---|
| Estrategias de aprendizaje pertinentes de planificar para favorecer el desarrollo integral | <ul style="list-style-type: none"> • En el CILEM hay claridad de las estrategias que potencian el desarrollo integral, habilidades lingüísticas, cognitivas, motrices, afectivas, la incorporación del ambiente natural y estrategias donde se incorpore a las familias. • Se concluye la importancia del desarrollo de habilidades para la vida, auto gestión, libertad de elección, desarrollo de la afectividad, la comunicación asertiva, para lo cual el ambiente preparado y el papel de las familias es trascendental. • Las directoras que mencionan la necesidad de que exista un marco filosófico institucional que proporcione claridad metodológica a las docentes desde la implementación de un modelo de marco abierto |
| Papel del docente en el espacio de aula | <ul style="list-style-type: none"> • El papel docente ha tenido cambios significativos, estos han venido a mejorar las mediaciones con las niñas y los niños. Sin embargo, se reconoce la necesidad de orientar la labor docente para que esta resulte congruente con el modelo educativo que se emplea. • Las docentes tienen claridad de su papel de guía y mediadora de aprendizajes en las niñas y los niños, reconocen la necesidad de reflexionar de manera sistemática y constante acerca del accionar en el aula como parte del trabajo que realizan. • Se incorpora dentro del papel docente el concepto de ambiente preparado, zona de desarrollo próximo, andamiaje como aspectos importantes dentro de los procesos de mediación pedagógica que se realizan en el CILEM • Es necesario establecer con claridad desde la teoría que se espera de la docente como facilitadora según la metodología empleada en el CILEM, para que realmente haya claridad conceptual y se refleje en las mediaciones que realizan. |
| Planificación de actividades para el desarrollo integral | <ul style="list-style-type: none"> • Las actividades que potencian el desarrollo integral están relacionadas con el ambiente preparado • Importancia que tiene en el CILEM el desarrollo de estrategias que resalten el valor cultural y que favorezcan el cuidado del ambiente natural. • Se rescata la Necesidad de posibiliten experiencias significativas para las niñas y los niños, razón por la cual en su planificación se debe contemplar el contexto como fuente de información |
| Papel de la familia en la planificación | <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo con los padres de familia se considera un aspecto relevante • Las familias en el CILEM ocupan un espacio importante desde lo pedagógico, reconociéndoles como coayudantes en los diferentes temas que se trabajan a lo interno de los salones de clases donde ellos aportan desde su área de experticia o desde sus experiencias de vida. • En el CILEM se busca dar acompañamiento en la crianza. Es por esta razón que se planifican talleres en los que se les facilitan herramientas para propiciar la parentalidad positiva. |
| Papel del ambiente natural en la planificación | <ul style="list-style-type: none"> • El entorno natural en el CILEM forma parte de la cotidianidad colocando en las aulas actividades y materiales que involucren el cuidado del medio ambiente, por medio del ambiente preparado • Se busca desde la propuesta filosófica del CILEM desarrollar amor y aprecio por la naturaleza razón por la cual se invierte recursos económicos en mejorar el jardín y cuidar los espacios verdes con que se cuenta. |

Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

5.2.3. Alcance a los constructos presentes en el objetivo 3

Debido al nivel de concreción de este objetivo, donde lo que se requería era establecer con mucha claridad los elementos que conforman la propuesta se pensó en establecer las categorías que incluyeran información en este sentido. Cada una de las categorías responde a un apartado de la propuesta. Lo que permite además realizar la contextualización de la Guía del MEP. En este sentido se consideró oportuno incluir las siguientes categorías.

Las principales conclusiones pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla 17. Conclusiones para el objetivo 3. Diseñar la propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica en la atención de niños y niñas de 2 a 4 años del CILEM a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años

| Categoría | Conclusiones |
|--|--|
| Aspectos que debe incluir una propuesta curricular para niñas y niños de 2 a 4 años | <ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de que la propuesta tenga claridad filosófica, pedagógica, acerca de lo que se pretende hacer en el CILEM desde un modelo de marco abierto, sin dejar de lado la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años del MEP • Con un marco de referencia institucional se tendrá claridad del papel docente lo que influirá en el desarrollo de su práctica educativa y las relaciones que se dan a lo interno del aula. • A partir del establecimiento del marco filosófico y pedagógico del CILEM se potencien en las niñas y los niños el desarrollo integral, desarrollo del lenguaje, resolución de problemas, comunicación, aprecio por lo natural, cultural, social, desarrollo de la afectividad. |
| Concepto de niña o niño que se desea formar en el CILEM | <ul style="list-style-type: none"> • El concepto de niña o niño que se busca fomentar en el CILEM incluye el desarrollo de personas con habilidades para la vida, que tengan formación en valores, bases emocionales sólidas que le permitan desenvolverse con auto gestión y autocontrol. Personas críticas, analíticas, exploradoras, con una visión holista del mundo, respetuosas de la herencia cultural y con gran amor por toda forma de vida, con herramientas para desenvolverse socialmente de manera asertiva. |
| Ideal de persona en cuanto a los conocimientos que debe poseer | <ul style="list-style-type: none"> • La propuesta del CILEM se centra en el desarrollo de la persona, lo que confirma un modelo humanista y socio constructivista lo que hace del CILEM una propuesta diferente de trabajo, retomando los valores de la Universidad de Costa Rica. • Las docentes del CILEM mencionan que los conocimientos se deben desarrollar de acuerdo con la edad de las niñas y los niños, por su parte la Guía del MEP no establece diferenciación por edad. |
| Ideal de persona en cuanto a habilidades sociales que debe tener | <ul style="list-style-type: none"> • El ideal de persona que se desea formar en el CILEM pueden representarse desde cuatro perspectivas, rescatando la adquisición de principios desde lo individual tales como equidad de género, pensamiento divergente, sentido de pertenencia, conciencia ecológica, y aprecio por la herencia cultural. • Las habilidades sociales está formada por los valores para la convivencia con sus pares y las demás personas que le rodean, donde sobre sale la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos, tolerancia a la diversidad, lo que les permita una mejor inserción en diferentes entornos. • Se reconoce la necesidad de que se desarrollen habilidades sociales para la comunicación, expresión de sentimientos, desarrollo de la empatía, la creatividad y el liderazgo. |
| Ideal de persona en cuanto a habilidades personales que debe tener | <ul style="list-style-type: none"> • Las habilidades personales están evocadas en dos direcciones principalmente, el desarrollo del ser y el desarrollo psicosocial. • Sobre salen en el desarrollo del ser el desarrollo de habilidades para la vida como sentido de pertenencia, el auto cuidado y la auto gestión. Así como también el desarrollo de la creatividad, criticidad, liderazgo, reflexión y la empatía. • Se potencian valores para la convivencia, el desarrollo de la identidad, comunicación asertiva, el desarrollo del sentido de comunidad. • Tanto las habilidades personales como sociales tienen una utilidad que engloba el concepto de sentido de comunidad en la institución. |
| Actividades que potencian el desarrollo cognitivo | <ul style="list-style-type: none"> • El ambiente preparado es fundamental dentro del trabajo que se realiza en el CILEM como un medio por el cual se posibilita la construcción de conocimientos desde la interacción social. • Se concluye la relevancia el papel docente como quien debe propiciar en el ambiente preparado experiencias para que las niñas y los niños construyan el conocimiento. |

| Categoría | Conclusiones |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de proporcionar claridad desde lo filosófico de lo que se busca con el ambiente preparado en el CILEM, de manera que cumplir con la fundamentación de la Guía pedagógica se enriquezca a partir de las experiencias que se practican en la institución. |
| Relación entre lo que propone el socio constructivismo y la realidad del CILEM. | <ul style="list-style-type: none"> • En el CILEM el socioconstructivismo se lleva a la práctica a partir de la aplicación de un modelo de marco abierto. • Una importante conclusión lleva a la necesidad de establecer relaciones entre un modelo de marco abierto y lo propuesto por el socio constructivismo como aporte a la práctica docente. |
| Relación entre la interacción social y la construcción del conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Dentro del CILEM las interacciones que se dan a lo interno de los salones de clases se establecen a partir de un modelo educativo flexible, lo que facilita la socialización y construcción del conocimiento desde lo individual y desde lo grupal o colectivo • El docente realiza su labor de mediador, facilitador y el de las niñas y los niños protagonista principal. • Premisa: En los modelos flexibles las niñas y los niños establecen relaciones y se da mayormente la construcción de conocimientos significativos, en los modelos cerrados la docente tiene el control y hay menos interacciones lo que influye en los procesos de construcción de conocimientos. |
| Organización del ambiente educativo en el espacio de aula | <ul style="list-style-type: none"> • En el CILEM el ambiente dentro del espacio de aula se organiza contemplando a la niña y el niño en todo momento lo que refleja su papel protagónico dentro de la institución. • El ambiente educativo en el CILEM cumple con las siguientes características pensado en la niñez, ético, estético, de acuerdo a la edad de las niñas y los niños, que favorezca la interacción social, lo cual habla del rol docente como quien provee experiencias enriquecedoras. |
| Papel del entorno cultural en la planificación | <ul style="list-style-type: none"> • El entorno cultural es fundamental dentro de la realidad del CILEM y constituye desde el discurso de los participantes un eje transversal el cual debe incluir en las actividades que se organizan la posibilidad de vivenciar experiencias relacionadas con la cultura incluyendo el contexto más cercano como la familia y la comunidad hasta el contexto global y la herencia cultural como parte del desarrollo de la identidad cultural. |

Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

5.3. Recomendaciones

Las recomendaciones del estudio pueden tener un efecto directo en la construcción de la propuesta curricular, o bien, proporcionar aportes a instancias superiores para la toma de decisiones en beneficio del CILEM en particular y de la academia en general.

Las recomendaciones se orientan a los objetivos de este estudio y más específicamente a las categorías que propiciaron información pertinente para el logro de estos.

Tabla 18. Recomendaciones orientadas al objetivo 1: Caracterizar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal docente que atiende niños y niñas de 2 a 4 años según las necesidades intereses y particularidades

| Categoría | Recomendación |
|---|--|
| Rol que desarrollan las niñas y niños en el espacio de aula | <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda integrar en la planificación educativa de 0 a 4 años en el CILEM un ítem referido al rol de la familia en el desarrollo de los contenidos. • Se recomienda tener claridad del rol activo del niño y protagónico del niño que nace de la figura del docente como un miembro activo del grupo, relación de horizontalidad, se debe clarificar para que las experiencias educativas desde la academia tengan claridad en el rol del niño en relación con el papel docente como quien posibilita el protagonismo en las niñas y los niños con las mediaciones que realiza. |
| Concepto de atención integral | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un instrumento para uso docente del eco análisis y decodificación como herramientas que permita a las docentes la reflexión de su labor orientada a buscar que se potencie el desarrollo integral. Este instrumento forma parte de la evaluación y el papel que cumple dentro del trabajo que se realiza en el CILEM. • Fortalecer vínculos con la Universidad para favorecer el auto cuidado y capacitación continua de las docentes para su mejorar su práctica docente. • Clarificación desde el holismo acerca del concepto de atención integral en la realidad específica del CILEM para proporcionar claridad teórica a la práctica docente, pues pese a varios esfuerzos institucionales por facilitar estos procesos no todas las personas que ahí laboran los han aprovechado. |
| Necesidades afectivas que deben ser atendidas en las niñas y los niños de 2 a 4 años | <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de inducción y sensibilización en las docentes para lograr puntos de equilibrio emocionales en las niñas y los niños que permitan enfrentar procesos de adaptación y socialización en el CILEM. • Incluya en la planificación los intereses y las necesidades de los infantes en la selección del tema que se está trabajando. • En el ámbito conocimiento de sí mismo incluir el componente desarrollo de la seguridad y confianza como principales necesidades afectivas que requieren desarrollar las niñas y niños de 2 a 4 años. • Se recomienda incluir en el componente identidad, el término personal para que haga referencia a la persona, e incluir en su descripción actividades para el auto cuidado. |
| Competencias profesionales y personales que deben tener los encargados de esta población | <ul style="list-style-type: none"> • Es importante definir específicamente en la realidad del CILEM características personales y profesionales deseables en el personal que atiende esta población lo que facilite el seguimiento al desempeño docente. Así como también claridad docente sobre lo que se espera de ellas. Pese a que ya existen perfiles establecidos. |
| Definición de currículo | <ul style="list-style-type: none"> • Hacer una definición de currículo propia del CILEM con base en las experiencias cotidianas pero respondiendo a un marco mayor los fines de la educación costarricense, realizar sensibilización del personal sobre por qué de las reacciones que se realizan. • Definir el marco normativo de la propuesta del CILEM , incluir fines de la educación preescolar en Costa Rica. |
| Rol de la niña y el niño en la planificación | <ul style="list-style-type: none"> • Se debe evitar que en la planificación se haga por ámbitos, sino más bien planificar estrategias abarquen los diferentes ámbitos de manera conjunta. • Elaborar una plantilla de planificación en formato de columnas donde se mencionen los ámbitos de manera integrada |

| Categoría | Recomendación |
|---|--|
| Papel del contexto en la planificación | <ul style="list-style-type: none"> • La Guía del MEP se debe contextualizar a La realidad propia del CILEM, donde se tome en cuenta características propias del contexto local lo cultural, costumbres tradiciones. • Se recomienda rescatar los procesos de investigación que se han realizado en el CILEM lo cual debe evidenciarse en la planificación desde el formato hasta las experiencias que se promueven. |
| Papel de la infraestructura | <ul style="list-style-type: none"> • La construcción de un edificio nuevo cerca de las instalaciones de la Universidad que favorezca el aprovechamiento de espacios físicos y relaciones de cercanía con la UCR. • Además, que cuente con las condiciones respondientes a las necesidades actuales y a la implementación de un modelo de marco abierto. |
| Aprendizajes por construir | <ul style="list-style-type: none"> • Dar claridad teórica a las docentes para que ellas lleven a la práctica lo que este modelo plantea, y se pueda hacer la contextualización de la Guía aportando lo que en el CILEM abarcan los aprendizajes por construir. • Las docentes señalan que responden al nivel evolutivo de los infantes establecerlos en la propuesta para que tengan más claridad porque en la Guía no está separado por edad. |

Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Tabla 19. Recomendaciones del objetivo 2. Configurar los elementos curriculares de una propuesta que oriente la mediación pedagógica del personal que atiende niños y niñas de 2 a 4 años para ser validados por la comunidad educativa del CILEM

| Categoría | Recomendación |
|---|---|
| Estrategias de aprendizaje pertinentes de planificar para favorecer el desarrollo integral | <ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda elaborar dentro de la propuesta un marco filosófico del CILEM como un instrumento orientador del personal docente de la institución. • Diseñar una lista donde se especifiquen las estrategias por docentes y directoras ordenadas para facilitar la implementación del marco filosófico y concatenarlo con la Guía del MEP. • Desde el marco pedagógico o filosófico del CILEM establecer desde lo teórico lo que busca un modelo de marco abierto, así como los aportes del holismo, María Montessori, Freire y Lev Vigotsky al trabajo del CILEM. • En el formato de planificación que se elabora para el CILEM incluir una casilla de ambiente preparado para describir o al menos mencionar cómo este se relaciona con el trabajo que se realiza y los aprendizajes por construir. • Incluir los ejercicios de vida práctica dentro de los ámbitos de conocimiento de sí mismo como parte del desarrollo de la auto gestión que facilita la construcción de aprendizajes. • Definir específicamente qué se entiende por ambiente preparado en el CILEM pues si bien es cierto es un concepto Montessoriano que existe desde hace muchos años, al formar parte de la propuesta curricular facilitará que haya claridad filosófica institucional. |
| Papel del docente en el espacio de aula | <ul style="list-style-type: none"> • Establecer con claridad el papel del docente dentro de este modelo de marco abierto, para lograr niveles de congruencia en las acciones que se realizan a nivel institucional. • Se recomiendan procesos de actualización docente en modelos de marco abierto. • Definir el concepto de mediación docente para el CILEM. • Seguimiento por parte de las autoridades de la institución en cuanto al desempeño docente. |

| Categoría | Recomendación |
|---|--|
| Planificación de actividades para el desarrollo integral | <ul style="list-style-type: none"> • Clarificar que se entiende desde lo propuesto por el CILEM el desarrollo de habilidades para la vida, que incluye y para qué se realizan actividades de vida práctica. • Crear en la propuesta un glosario donde se incluya terminología específica de la práctica docente en el CILEM. |
| Papel de la familia en la planificación | <ul style="list-style-type: none"> • Incluir en la plantilla de planificación la manera de vincular a las familias en el trabajo del mes, donde se incluya el aporte del CILEM a las familias y el aporte de las familias al CILEM. • Definir en las orientaciones específicas el papel de las familias en el trabajo del CILEM. |
| Papel del ambiente natural en la planificación | <ul style="list-style-type: none"> • Definir el ambiente natural como eje transversal, incluir la descripción del mismo dentro del ambiente preparado. • Cambiar en el ámbito social natural y cultural el componente natural e incluir desarrollo de la conciencia ecológica. • Definir conceptualmente el concepto de conciencia ecológica y cómo se potencia desde el holismo en la educación. • Propiciar espacios para que se promueva en el CILEM la implementación de trabajos de TCU relacionados con el medio ambiente. • Retomar los proyectos de huertas hidropónicas y plantas medicinales en los espacios verdes del CILEM. • Reactivar el proyecto de bandera azul ecológica |

Fuente: Análisis de la información. TFIA: "Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

Tabla 20. Recomendaciones para el objetivo 3. Diseñar la propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica en la atención de niños y niñas de 2 a 4 años del CILEM a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años

| Categoría | Recomendación |
|--|--|
| Aspectos que debe incluir una propuesta curricular para niñas y niños de 2 a 4 años | <ul style="list-style-type: none"> • Crear un marco filosófico institucional que tenga un objetivo de desarrollo filosófico como un aporte de la institución al desarrollo de la comunidad. • Es indispensable claridad desde lo teórico de conceptos básicos para que las acciones que desarrollan las docentes en las aulas respondan al modelo de marco abierto. Es decir para favorecer la congruencia entre teoría y práctica. • Se recomienda que todo el personal de la institución conozca el marco filosófico de la institución y que participe activamente de los procesos de construcción de los propósitos (misión), anhelo (visión) y fines (objetivos) que pretende la institución. • Establecimiento con claridad de lo que pretende un modelo de marco abierto como marco filosófico para desde ahí llevar a la práctica acciones en pro del desarrollo integral. • Definir el papel de los elementos y fuentes curriculares para la propuesta. |
| Concepto de niña o niño que se desea formar en el CILEM | <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo curricular del marco abierto debe tener presente que al definir el concepto de niño se asume el empoderamiento de habilidades para la vida, llevarlo a la práctica por medio de actividades de la vida práctica que faciliten su desarrollo social. • Definir el concepto de niña y niño para el CILEM. • Definir el fundamento filosófico del CILEM • Se recomienda buscar vinculaciones entre la universidad y el Centro infantil para que por medio de proyectos finales de graduación o TCU se realicen |

| Categoría | Recomendación |
|--|---|
| | trabajos en la institución relacionados con la tecnología educativa que se adapten al modelo de marco abierto del CILEM. |
| Ideal de persona en cuanto a los conocimientos que debe poseer | <ul style="list-style-type: none"> • Construir el fundamento epistemológico o neurobiológico para el CILEM. • Sensibilizar a las docentes en los fundamentos epistemológico en el holismo con el objeto de mejorar la práctica docente. • Definir conductas esperables para la edad que permitan orientar los aprendizajes por construir y las estrategias didácticas que se planifican. • Incluir en la Guía del CILEM los periodos sensitivos desde la pedagogía Montessori para construir aprendizajes acordes con los interés y necesidades de las niñas y los niños. |
| Ideal de persona en cuanto a habilidades sociales que debe tener | <ul style="list-style-type: none"> • Definir el desarrollo de habilidades sociales que se pretende alcanzar en el CILEM puntualizándolas para incluirlas en los componentes de la Guía pedagógica. • Especificar en los componentes del ámbito cultural, social y natural de manera que reflejen el marco filosófico del CILEM . • Definir el fundamento socio cultural de la propuesta del CILEM. |
| Ideal de persona en cuanto a habilidades sociales que debe tener | <ul style="list-style-type: none"> • Definir el fundamente pedagógico para la propuesta del CILEM • Definir el concepto de comunidad de aprendizaje |
| Actividades que potencian el desarrollo cognitivo | <ul style="list-style-type: none"> • Incluir actividades el desarrollo de habilidades para la vida en la propuesta del CILEM |
| Relación entre lo que propone el socio constructivismo y la realidad del CILEM. | <ul style="list-style-type: none"> • Establecer desde lo filosófico lo que propone el socio constructivismo para que se tenga claridad de lo que este enfoque curricular propone y sobre todo puntualizar con acciones desde lo que se realiza en el CILEM y que comulgan con este enfoque para que exista claridad teórica que a su vez ayude a la claridad metodológica. • Definir cómo se evidencia el socio constructivismo en la realidad específica del CILEM. |
| Relación entre la interacción social y la construcción del conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Dentro de la propuesta incluir la importancia del aprendizaje desde la interacción. • Definir el concepto de libertad para... • Cambiar el enunciado principal de los ámbitos de “Ámbito de aprendizaje...” a “Ámbito para la construcción de aprendizajes ...” |
| Organización del ambiente educativo en el espacio de aula | <ul style="list-style-type: none"> • Definir desde las orientaciones de la propuesta el ambiente del espacio de aula acorde con un modelo de marco abierto. • Establecer desde lo teórico criterios de calidad de ambientes para el trabajo con esta población. • Realizar eco análisis del ambiente existencial problematizando acerca de la pertinencia de lo dispuesto en el ambiente. • Construir un instrumento que permita evaluar el ambiente educativo, a partir de lo dispuesto en el instrumento arco iris de oportunidades. |
| Papel del entorno cultural en la planificación | <ul style="list-style-type: none"> • Definir para el CILEM el papel del entorno cultural cómo este se materializa en experiencias que aportan en el desarrollo de las niñas y los niños. • Incluir el ambiente cultural como eje transversal. • Definir en cada planificación los elementos de la cultura presentes en el aula, desde el ambiente preparado. • Definir el papel del contexto socio cultural en la propuesta. |

Fuente: Análisis de la información. TFIA: “Propuesta curricular de contextualización para la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de 2 a 4 años en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica.

5.4. Hallazgo

En el CILEM el concepto de evaluación trasciende los aspectos referidos al aprendizaje de las niñas y los niños y abarca la valoración del ambiente desde la criticidad del docente para propiciar ambientes seguros con el uso del material didáctico, la dimensión social y la asertividad de la relación docente estudiante en los procesos de contención emocional que influyen en la comunicación afectiva y el proceso enseñanza aprendizaje.

Capítulo VI: Propuesta



Guía pedagógica para niñas y niños de 2 a 4 años de edad:

Una propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica, a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años de edad del Ministerio de Educación Pública.

Lic. Noyle Vargas Muñoz



Universidad de Costa Rica - Sede Occidente
Maestría en Planeación Curricular

Octubre, 2019



Vargas Muñoz, Noyle

Guía pedagógica para niñas y niños de 2 a 4 años de edad: Una propuesta curricular para orientar la mediación pedagógica en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica, a partir de lo propuesto en la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años de edad del Ministerio de Educación Pública.

Revisión Filológica:

Filadelfo Sancho

Diseño gráfico y diagramación:

Verónica Solano Araya

Las imágenes utilizadas en este documento, cuentan con la autorización de las familias del CILEM.

PRESENTACIÓN

En el año 2017 el Ministerio de Educación Pública, en adelante MEP, creó una Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años con el propósito de orientar el trabajo que se realiza en Costa Rica con las niñas y niños en estas edades. Dicho documento busca ser contextualizado a la realidad de las diferentes alternativas de atención que existen en el país para atender la niñez menor de 4 años.

El Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora, en adelante CILEM, fue el primero de los cinco Centros Infantiles con que cuenta la Universidad de Costa Rica, a lo largo y ancho del país, para la atención de niñas y niños menores de 6 años. Se fundó en el año de 1976 y surgió por iniciativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Sede de Occidente, como un proyecto de extensión docente, que vendría a solventar la necesidad de atención para las hijas e hijos de funcionarios universitarios de la Sede de Occidente.

Esta institución desde hace 43 años trabaja con niñas y niños menores de cuatro años. Por su carácter de Centro Infantil Laboratorio y al formar parte de la Universidad de Costa Rica ha participado de procesos de investigación en busca de propuestas curriculares, acordes con las necesidades sociales y que permitan brindar atención integral a la población que atiende.

En la actualidad, dicha institución pretende orientar su trabajo desde un modelo pedagógico de marco abierto y favorece el desarrollo de habilidades para la vida y valores para la convivencia social. La presente Guía surge por la necesidad de orientar la mediación pedagógica del personal que atiende niñas y niños en estas edades, desde lo que propone el modelo de marco abierto.

En esta coyuntura, surge la necesidad de contextualizar la Guía pedagógica del nacimiento a los cuatro años del MEP a la realidad del CILEM, como una manera de responder a lo propuesto en el documento oficial que existe en el país por parte del MEP, para esta población y para evidenciar el modelo educativo que se implementa en la institución.

La presente propuesta curricular es el producto de un proceso de investigación donde se recoge el testimonio de las docentes que laboran en la institución, desde las acciones que realizan en la cotidianidad del espacio de aula; se refleja la filosofía institucional y las principales orientaciones teóricas de las acciones que realizan; esto permitió contextualizar la Guía a la realidad del CILEM.

Este material es un instrumento que viene a orientar a las docentes en las mediaciones que realizan en la atención de las niñas y niños, con edades comprendidas entre los dos y los cuatro años. Permite, además, la unión entre lo propuesto por el MEP y la oferta educativa que por más de 40 años ha brindado el CILEM al servicio de la primera infancia. Esta tiene el respaldo de la Universidad de Costa Rica y debido a su trayectoria, cuenta con la aceptación y reconocimiento de las familias de la comunidad ramonense y lugares vecinos.

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|-----------|
| PRESENTACIÓN | 3 |
| TABLA DE CONTENIDOS | 4 |
| TABLA DE ILUSTRACIONES | 8 |
| TABLAS | 10 |
| GLOSARIO | 11 |
| INTRODUCCIÓN | 14 |
| PROPÓSITO DE LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL CILEM PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 2 A 4 AÑOS | 17 |
| I. MARCO NORMATIVO DE LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL CILEM | 18 |
| 1.1. Constitución Política de Costa Rica y Ley Fundamental de Educación: | 18 |
| 1.2. Política educativa: La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad: | 19 |
| 1.3. La Guía pedagógica del CILEM en el marco de la Política Educativa la Persona Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad | 20 |
| 1.4. La Política Educativa la persona centro del proceso educativo se evidencia en el CILEM de la siguiente manera | 20 |
| 1.5. Política Curricular del Ministerio de Educación Pública, educar para una nueva ciudadanía | 21 |
| II. LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL CILEM EN EL MARCO DE LA POLÍTICA CURRICULAR EDUCAR PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA | |
| 22 | |
| 2.1. Educación para el Desarrollo Sostenible | 22 |

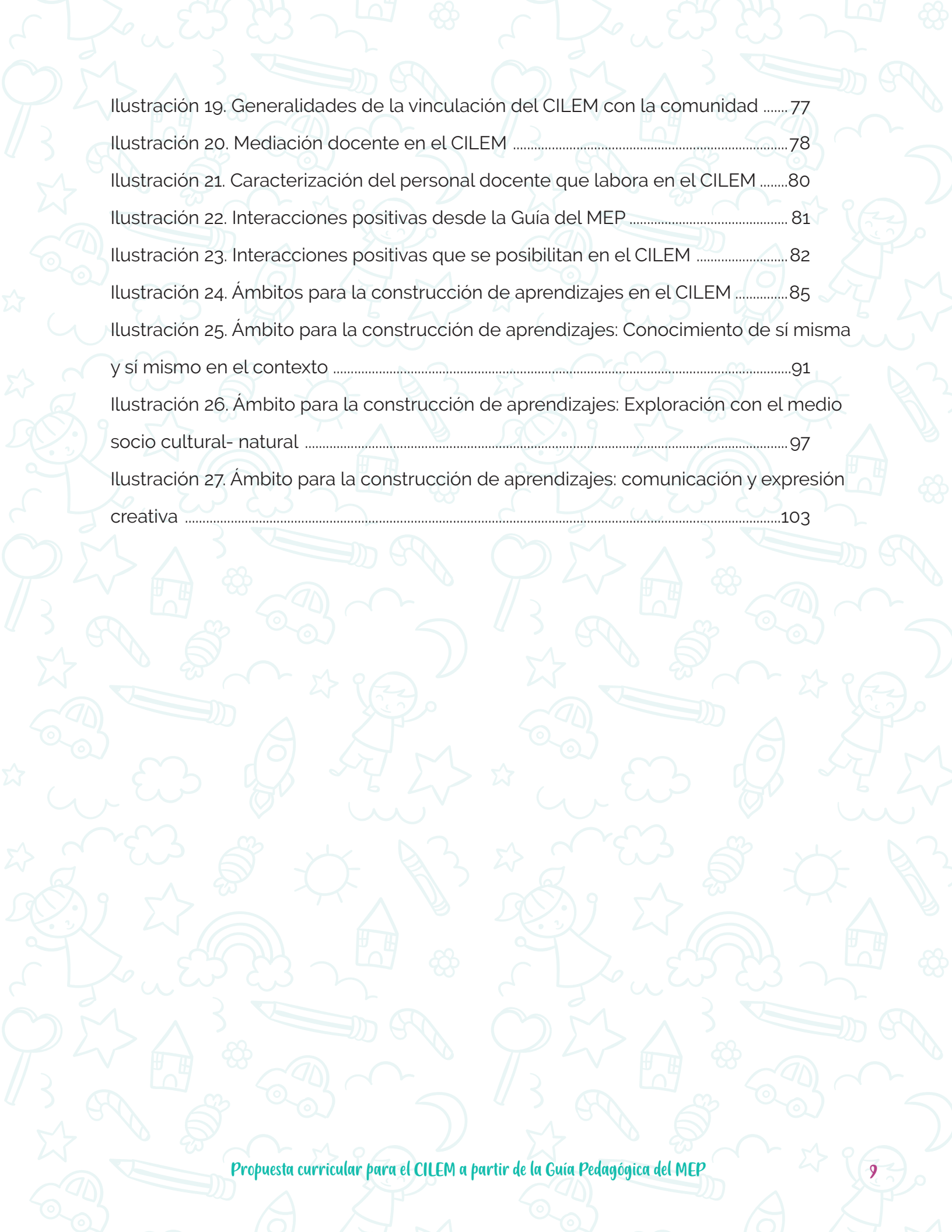
| | |
|--|-----------|
| 2.2. Ciudadanía planetaria con identidad nacional | 22 |
| 2.3. Ciudadanía digital con equidad social | 24 |
| 2.4. Política para la Primera Infancia 2015 – 2020 | 25 |
| 2.5. Marco curricular para la Primera Infancia | 25 |
| III. MARCO PEDAGÓGICO DE LA PROPUESTA | 26 |
| 3.1. Enfoque curricular | 26 |
| 3.2. Concepto de currículo para la guía pedagógica del CILEM | 29 |
| 3.3. Fundamentos curriculares de la guía pedagógica del CILEM desde los 2 hasta los 4 años de edad | 30 |
| 3.3.1. Fundamento filosófico en el CILEM | 30 |
| 3.3.2. Fundamento neurobiológico o epistemológico en el CILEM | 31 |
| 3.3.3. Fundamento pedagógico en el CILEM | 32 |
| 3.3.4. Fundamento sociológico en el CILEM | 33 |
| 3.3.5. Fundamento Ecológico en el CILEM | 33 |
| 3.4. Las fuentes curriculares de la guía pedagógica del CILEM desde los 2 hasta los 4 años de edad | 34 |
| 3.4.1. Concepto de niño y de niña en el CILEM | 34 |
| 3.4.2. Contexto sociocultural en la Guía pedagógica del CILEM | 35 |
| 3.4.3. Las áreas del saber en el CILEM | 36 |
| 3.5. Elementos curriculares de la propuesta de la Guía pedagógica del CILEM de los 2 a los 4 años | 37 |
| 3.5.1. Objetivo de la Guía pedagógica del CILEM | 37 |
| 3.5.2. Metodología en el CILEM | 38 |
| 3.5.3. Contenidos (ámbitos) | 39 |
| 3.5.4. Evaluación en la Guía pedagógica del CILEM | 40 |
| 3.5.5. Pilares de la Guía pedagógica del CILEM | 40 |
| a) <i>El niño y la niña como sujeto de derecho.</i> | 40 |
| b) <i>El niño y la niña en el ejercicio temprano de la ciudadanía</i> | 41 |

| | |
|---|-----------|
| c) El niño y la niña y el derecho a recibir una educación inclusiva | 42 |
| 3.6. Principios para una pedagogía integral e inclusiva para niñas y niños en el CILEM | 43 |
| 3.7. Organización pedagógica para la mediación docente en el CILEM | 45 |
| 3.8. Organización de los grupos de 2 a 4 años en el CILEM | 45 |
| 3.8.1. Conductas esperables para niños y niñas de 2 años | 45 |
| 3.9. Períodos sensibles | 49 |
| IV. ORIENTACIONES ESPECÍFICAS PARA LA PLANIFICACIÓN EN LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL CILEM | 51 |
| 4.1. La planificación | 51 |
| 4.2. Propuesta de instrumento para la justificación del tema tomando como base los intereses, necesidades de las niñas y los niños. | 54 |
| 4.3. Propuesta de instrumento para describir lo dispuesto en el ambiente preparado y la función de cada uno de los componentes que lo conforman, así como también el proceso de desarrollo presente | 55 |
| 4.4. Propuesta de plantilla de planificación ámbitos, desde una visión holista o integral del proceso educativo. | 58 |
| 4.4.1. Propuesta de plantilla de planificación desde una visión holista o integral del proceso educativo. | 59 |
| 4.5. El espacio de aprendizaje en la Guía pedagógica CILEM | 60 |
| 4.6. Los materiales y recursos dentro de la Guía pedagógica del CILEM | 62 |
| 4.7. El tiempo según la Guía pedagógica del MEP | 66 |
| V. LA EVALUACIÓN PARA LOS APRENDIZAJES EN EL CILEM | 69 |
| 5.1. Propuesta de instrumento para la evaluación del ambiente existencial | 70 |
| <i>Paso 1: Análisis prospectivo</i> | <i>70</i> |
| <i>Paso 2: Realización del ecoanálisis, o reflexión del ambiente preparado</i> | <i>71</i> |
| 5.2. Propuesta de instrumento para registrar el desarrollo de las niñas y los niños de manera integral | 73 |
| 5.3. La participación de las familias en la Guía pedagógica del CILEM | 75 |

| | |
|--|------------|
| 5.4. La participación de la comunidad en la Guía pedagógica del CILEM | 77 |
| 5.5. La mediación pedagógica en la Guía pedagógica del CILEM | 78 |
| 5.6. Interacciones positivas desde la mediación en el CILEM | 81 |
| VI. ORGANIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS ÁMBITOS DE APRENDIZAJE Y SUS COMPONENTES EN LA GUÍA DEL CILEM | 84 |
| 6.1. Ámbito para la construcción de aprendizajes: conocimiento de sí mismo en el contexto, en la guía pedagógica del CILEM | 90 |
| 6.1.1. Componente: Desarrollo de la seguridad y confianza | 92 |
| 6.1.2. Componente: Desarrollo de la identidad personal | 92 |
| 6.1.3. Componente: Desarrollo de la corporeidad | 92 |
| 6.1.4. Componente: Desarrollo de la autogestión | 93 |
| 6.1.5. Componente: Desarrollo de la autorregulación | 93 |
| 6.2. Ámbito para la construcción de aprendizajes: exploración con el medio socio cultural – natural en la guía pedagógica del CILEM. | 96 |
| 6.2.1. Componente: Desarrollo de la identidad socio cultural | 98 |
| 6.2.2. Componente: Construcción del sentido de pertenencia | 98 |
| 6.2.3. Componente: Desarrollo de la Conciencia Ecológica | 99 |
| 6.2.4. Componente las relaciones lógico matemáticas | 100 |
| 6.2.5. Noción de tiempo y espacio | 100 |
| 6.3. Ámbito de para la construcción de aprendizajes: comunicación y expresión creativa en el contexto. En la guía pedagógica del CILEM | 102 |
| 6.3.1. Desarrollo de la expresión verbal y no verbal | 104 |
| 6.3.2. Desarrollo de la expresión plástica | 105 |
| 6.3.3. Desarrollo de la expresión corporal | 105 |
| 6.3.4. Uso de los medios Audio visuales y las tecnologías de información y comunicación | 105 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 107 |

TABLA DE ILUSTRACIONES

| | |
|--|----|
| Ilustración 1. Paradigmas presentes en la guía del MEP | 19 |
| Ilustración 2. Paradigmas de la Política Educativa presentes en el CILEM | 20 |
| Ilustración 3. Política presente en la Guía del MEP | 21 |
| Ilustración 4. Marco político presente en el CILEM | 24 |
| Ilustración 5. Actividad del desarrollo infantil en el CILEM, desde una visión de marco abierto | 27 |
| Ilustración 6. Principios para la pedagogía integral presentes en el CILEM | 43 |
| Ilustración 7. Niñas y niños protagonistas en la construcción del aprendizaje | 44 |
| Ilustración 8. Características de la planificación orientadas por el MEP | 51 |
| Ilustración 9. Desde lo que se propone en el CILEM las características de la planificación se busca materializarlas de la siguiente manera. | 52 |
| Ilustración 10. Ilustración del ambiente preparado con pertinencia cultural | 53 |
| Ilustración 11. Justificación del tema desde los intereses y necesidades de las niñas y niños | 54 |
| Ilustración 12. Las características del espacio de aprendizaje propuesto por el MEP se vivencian en el CILEM | 60 |
| Ilustración 13. Características que definen los materiales y recursos en el CILEM | 63 |
| Ilustración 14. Las características de los materiales y recursos que contempla la Guía del MEP se llevan a la práctica en el CILEM | 65 |
| Ilustración 15. Distribución del tiempo en el CILEM | 67 |
| Ilustración 16. Implementación de la evaluación en el CILEM | 69 |
| Ilustración 17. Generalidades del trabajo con familias desde las Guía del MEP | 75 |
| Ilustración 18. Propuesta de instrumento para involucrar a las familias en el trabajo que se realiza en el CILEM | 76 |



| | |
|---|-----|
| Ilustración 19. Generalidades de la vinculación del CILEM con la comunidad | 77 |
| Ilustración 20. Mediación docente en el CILEM | 78 |
| Ilustración 21. Caracterización del personal docente que labora en el CILEM | 80 |
| Ilustración 22. Interacciones positivas desde la Guía del MEP | 81 |
| Ilustración 23. Interacciones positivas que se posibilitan en el CILEM | 82 |
| Ilustración 24. Ámbitos para la construcción de aprendizajes en el CILEM | 85 |
| Ilustración 25. Ámbito para la construcción de aprendizajes: Conocimiento de sí misma y sí mismo en el contexto | 91 |
| Ilustración 26. Ámbito para la construcción de aprendizajes: Exploración con el medio socio cultural- natural | 97 |
| Ilustración 27. Ámbito para la construcción de aprendizajes: comunicación y expresión creativa | 103 |

TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Conductas esperables en niñas y niños de dos años de edad | 46 |
| Tabla 2. Conductas esperables en niñas y niños de tres años de edad | 47 |
| Tabla 3. Cuadro Conductas esperables en niñas y niños de cuatro años de edad | 48 |
| Tabla 4. Propuesta para descripción del ambiente preparado - Ejercicio de la vida práctica | 55 |
| Tabla 5. Propuesta para descripción del ambiente preparado - Desarrollo de la identidad sociocultural | 56 |
| Tabla 6. Propuesta para descripción del ambiente preparado - Desarrollo de la conciencia ecológica | 56 |
| Tabla 7. Propuesta para descripción del ambiente preparado - Desarrollo del pensamiento científico | 57 |
| Tabla 8. Propuesta para descripción del ambiente preparado - Desarrollo del pensamiento lógico matemático | 57 |
| Tabla 9. Interrelación de los ámbitos para la construcción del aprendizaje | 58 |
| Tabla 10. Plantilla de planificación | 59 |
| Tabla 11. Realización del ecoanálisis, o reflexión del ambiente preparado | 71 |
| Tabla 12. Instrumento para registrar el desarrollo de las niñas y los niños de manera integral | 73 |
| Tabla 13. Usos que se le puede dar a los recursos tecnológicos en el trabajo con las niñas y niños | 106 |

GLOSARIO

En este apartado se presenta la definición de algunos conceptos y principios orientadores que forman parte de la propuesta educativa del CILEM. Se considera importante clarificarlos en esta parte de la propuesta para una mejor comprensión de la Guía pedagógica.

AMBIENTE PREPARADO: "El medio ambiente preparado debe colocar el mundo, y por lo tanto el mundo adulto, al alcance del niño en cualquier etapa del desarrollo en que este se encuentre en un momento dado" (Montessori, 1991, p.39). Proporciona la posibilidad de favorecer la exploración en las niñas y los niños, como una manera de establecer puentes entre el mundo real y el mundo de los infantes. Está conformado por: **La docente:** mediadora cultural, es quien prepara el ambiente, reflexiona, observa y acompaña a las niñas y los niños en los procesos de construcción de conocimientos. **El ambiente físico:** Dentro del cual se incluyen elementos y materiales acordes con el desarrollo cultural, natural, por medio de ejercicios de vida práctica, lo que potencia el desarrollo de habilidades para la vida. **Las niñas y los niños:** Quienes tienen un rol activo, libertad para explorar. Por medio de las interacciones que establecen y con lo dispuesto en el ambiente, tienen un papel protagónico en la construcción de conocimientos. Los diferentes elementos que conforman el ambiente preparado, deben verse más que como la suma de las partes, como un todo que dialogan entre sí y favorecen la construcción de conocimientos en las niñas y los niños.

ÁREA DE VIDA PRÁCTICA: Las tareas de vida práctica corresponden exactamente a lo que

los niños buscan a esta edad: una actividad que requiere de su energía muscular y que puede producir resultados visibles que sean útiles para ellos mismos y las personas que viven con ellos. Representan una oportunidad para mejorar habilidades motoras y además ofrecen la recompensa y satisfacción al obtener un resultado. Algunas actividades pueden ser: vestirse, preparar alimentos, poner la mesa, limpiar espacios (Quattrocchi, 1999, p.170). Algunos materiales que se pueden utilizar son: objetos para el cuidado personal ropa, utensilios de cocina, objetos de limpieza (Castillo y Castillo, 2016, p.123). Es importante señalar que los ejercicios de vida práctica forman parte de la pedagogía de María Montessori, quien los sistematizó como parte de su método de trabajo.

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: Este término hace alusión a la capacidad de poder ver a todas las personas que forman parte del proceso educativo como agentes importantes. Un grupo donde las personas se apoyan recíprocamente, se busca el establecimiento de relaciones de respeto por los derechos de las niñas y los niños, creando relaciones cercanas y cálidas. El adulto observa, reflexiona y planifica experiencias por medio de lo dispuesto en el ambiente, para que los infantes puedan construir aprendizajes con las interacciones entre ellas y ellos.

ECO ANÁLISIS: El eco análisis es una herramienta que permite determinar la congruencia entre los principios orientadores y las prácticas cotidianas, se trata de hacer una decodificación de lo cotidiano. "El concepto de decodificación de lo cotidiano representa

una forma de mirar nuestros quehaceres y realidades sociales” (Chavarría y Orozco, 2006, p.10).

Se reflexiona sobre las acciones que cotidianamente se realizan con el objetivo de analizar el por qué y para qué de las actividades que implementan. Hacer un ecoanálisis en la educación inicial, implica, el desarrollo de la sensibilidad hacia los niños y las niñas y una actitud de apertura, para interpretar su experiencia, un análisis reflexivo sobre los valores de una determinada comunidad de aprendizaje (Orozco, 2007, p.4).

HOLISMO: Corriente filosófica que propone una manera de comprender la realidad, situaciones o fenómenos en términos de totalidad, interconectividad, integralidad es decir desde las interacciones que se dan (Atencio, Arrieta y Meza, 2010; Briceño et. al 2009; González, 2007; Zuluaga, 2008). El holismo, en la educación inicial, al comprender los procesos educativos desde la integralidad, promueve la formación en valores como: respeto, tolerancia, amor, responsabilidad; esto propicia aprendizajes significativos que apoyan a una formación para la vida.

Desde una educación basada en el holismo, se potencia que las niñas y los niños sientan amor y respeto por toda forma de vida, por la naturaleza, la herencia cultural; todos estos aspectos se entrelazan e impactan la vida de las personas. “Vivimos siempre entrelazados, formando un todo orgánico, complejo, dialéctico y complementario” (Boff, 2006, p. 33).


MODELO DE MARCO ABIERTO: El modelo de marco abierto se caracteriza por la combinación entre la iniciativa del docente y la iniciativa de los niños y las niñas. Parte de la convicción de que es importante la contribución de profesor, con su bagaje de

conocimientos y su posición específica como mediador de la cultura general; así mismo es importante el respeto por la actividad del niño (Chavarría y Pérez, 1995, p.28).

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA: La mediación pedagógica, está constituida por todas y cada una de aquellas acciones que las docentes realizan en el espacio de aula para propiciar la construcción de conocimientos en los infantes. Según Castillo y Castillo, (2016), se comprende como un proceso por el cual se orientan las experiencias de aprendizaje de las niñas y los niños. Se focalizan, organizan y ordenan las ideas, estímulos y sentimientos. Se brindan apoyos y ayudas y se ofrecen diferentes instrumentos mediadores que favorezcan el aprendizaje; también, abarcan las intencionalidades sociales y la cultura (p.23).

SOCIO CONSTRUCTIVISMO: Según Tunnermann (2006), citado por Molina (2014) en este enfoque los estudiantes construyen el conocimiento a través de la interacción que sostienen con el medio social y físico. El educando aprende de los otros (interacción) y con los otros (dimensión social), con capacidad para resolver problemas de forma independiente. El enfoque socio constructivista se concibe como todas aquellas situaciones que la cultura ofrece al educando, para aprender en los contextos educativos y fuera de ellos. Permite al estudiante reconstruir sus experiencias personales cuando interactúa con su medio social. Por tanto, el conocimiento es, a la vez, un producto personal y social, (p.121).

PERÍODOS SENSIBLES: “sensibilidades especiales que se encuentran en los seres en evolución, es decir, en los estados infantiles, los cuales son pasajeros y se limitan a la adquisición de un carácter determinado. Una vez desarrollado este carácter cesa la sensibilidad correspondiente” (Montessori, 1982, p.76). También son definidos como



"Momentos del desarrollo en los que una persona está más abierta a ciertas experiencias" (Papalia, Sally y Feldman, 2010, p.17).

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979, p. 133).



INTRODUCCIÓN

La importancia de la atención en la primera infancia, radica en la trascendencia que tiene esta etapa en la vida de una persona. El desarrollo del cerebro es exuberante y crítico durante los primeros años de vida y la capacidad de los seres humanos para aprender durante este periodo, es mucho mayor. De ahí la importancia de establecer objetivos claros donde se potencie el desarrollo integral de la población que se atiende.

La presente Guía pedagógica del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica, para niñas y niños de 2 a 4 años de edad, es el resultado de una investigación aplicada, como requisito de graduación de la Maestría de Planificación Curricular de la Universidad en Costa Rica; el propósito es una adaptación de la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años, emitida como directriz pedagógica del Ministerio de Educación Pública en el año 2017.


El estudio se realizó durante el año 2018, al diseñar el objeto durante el primer semestre y la aplicación de instrumentos en el segundo semestre. La consulta se realizó a informantes claves: docentes y autoridades del referido Centro; se indagó sobre la experiencia laboral en el trabajo con la primera infancia, desde un modelo de marco abierto. Fue de tipo cualitativo y los resultados se analizaron desde un análisis de categorías emergentes del discurso docente.

La investigación revela que la atención a la primera infancia debe adherirse a la concepción holística del desarrollo del niño y la niña. Esto, al brindar un servicio de manera simultánea, todos los frentes del desarrollo de la niña y el niño, incluyendo los aspectos físicos, cognitivos, socio emocionales y ser pertinentes, al atender a la niña y el niño, de acuerdo con su edad.

La Guía expone el propósito, el marco normativo, la Política Educativa y Curricular que sustentan el sistema educativo costarricense y la política para la primera infancia 2015 – 2020, así como también el marco curricular para la primera infancia en Costa Rica.

Posteriormente, se realiza una contextualización conceptual en torno al marco pedagógico, el enfoque curricular y la concepción de currículo para el CILEM. Este concepto se operacionaliza en los fundamentos curriculares neurobiológico, epistemológico, pedagógico, sociológico, ecológico, en las fuentes curriculares, concepto de niño y niña, el papel del contexto sociocultural y las áreas del saber. Así mismo el documento explica los elementos curriculares objetivo, metodología, contenidos y evaluación que sustentan la Guía del CILEM.

Este trabajo precisa los pilares pedagógicos de la niña y el niño como sujeto de derecho, en el ejercicio temprano de la ciudadanía y el derecho a recibir una educación inclusiva.



La Guía tiene un giro práctico al exponer orientaciones específicas para la planificación pedagógica del CILEM. Se describe una propuesta adaptada al referido Centro, donde identifica el espacio de aprendizaje, el uso de materiales y recursos, el tiempo y la evaluación de los aprendizajes. Cabe destacar la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo y la medicación pedagógica de las docentes en el centro educativo.

Finalmente, el documento plantea los ámbitos educativos para la construcción del aprendizaje, que se divide en el conocimiento de sí mismo, el ámbito de la exploración del medio sociocultural-natural del CILEM y el ámbito de la comunicación y expresión creativa en el contexto. Estos se contextualizan a la realidad del CILEM donde al concebirse desde el paradigma holista, dichos ámbitos se interrelacionan entre sí y se nutren desde el ambiente preparado, con lo que posibilita el desarrollo de habilidades para la vida.

El trabajo es un esfuerzo por adaptar una directriz nacional de Estado a un contexto específico; sin embargo, los resultados del presente documento pueden ser adaptados a diferentes realidades educativas.

PROPÓSITO DE LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL CILEM PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 2 A 4 AÑOS

En este documento, para una mejor comprensión del lector y al tratarse de una Guía pedagógica para el CILEM, a partir de lo propuesto por el MEP, a lo largo del trabajo se inicia exponiendo la posición del MEP sobre los diferentes aspectos que conforman la guía y posteriormente, se procede a contextualizar dicho concepto a la realidad del CILEM.

Es importante señalar el propósito de la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años, el cual se resume de la siguiente manera:

EL MEP EXPONE COMO PROPÓSITO DE LA GUÍA ORIENTAR LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS 4 AÑOS POR MEDIO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE SEAN INTEGRALES E INCLUSIVAS (MEP, 2017, p.11).



En el CILEM, el concepto de atención integral, está vinculado al holismo, donde se pretende orientar el proceso educativo al contemplar el contexto familiar, cultural, educativo y natural, así como también la atención a las necesidades de las niñas y los niños. En este sentido, se potencia en los infantes el desarrollo de habilidades personales, sociales, que les permita construir habilidades para la vida.

Conviene destacar que, por medio del ambiente preparado, es decir lo dispuesto en el ambiente físico y las interacciones entre los miembros del grupo, las docentes buscan ofrecer a los infantes opciones de trabajo en el espacio de aula, de acuerdo con sus posibilidades y necesidades, como una manera de favorecer la exclusividad; cada miembro del grupo avanza a su ritmo, según sus posibilidades.

El concepto de atención integral incluye además la importancia del auto cuidado docente y el acompañamiento en su desempeño profesional; se le dota de herramientas para realizar su labor y favorecer, de esta manera, la atención de los infantes.

En conclusión, el propósito de la Guía del CILEM, es brindar a las docentes encargadas de la atención de niñas y niños de 2 a 4 años, herramientas para orientar la mediación pedagógica desde una visión holista. Se propone un modelo de marco abierto, para propiciar en los infantes el desarrollo de habilidades para la vida, a partir de lo propuesto por el MEP.

I. MARCO NORMATIVO DE LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL CILEM

El marco normativo de la propuesta está constituido por todas aquellas leyes o decretos que en materia jurídica orientan la educación en general y la atención de niñas y niños menores de 6 años, en Costa Rica, que resultan fundamentales cuando se trabaja con esta población.

A continuación se detallan dichas leyes, se señala cómo se reflejan en la Guía pedagógica del MEP y finalmente se contextualizan en la realidad del CILEM.

1.1. Constitución Política de Costa Rica y Ley Fundamental de Educación:

En Costa Rica cualquier propuesta curricular que se desee implementar para la atención de niños y niñas en edad preescolar, independientemente de la edad que se abarque debe sustentarse en lo propuesto, tanto la Constitución Política como la Ley Fundamental de Educación.

Específicamente sobre la educación preescolar, se evidencia en la Constitución Política de Costa Rica, en el artículo 77, cuando señala: "La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la Universitaria" (Asamblea Legislativa, 1949, p.10).

A partir de lo mencionado en la Constitución Política de Costa Rica, sobre el sistema educativo, en el año 1957 La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica crea la Ley Fundamental de Educación, también conocida como Ley 2160; este documento viene a señalar con mayor vehemencia y claridad lo que se espera potencie el sistema educativo.

Específicamente en su artículo 12 como fines que tiene la educación preescolar señala:

- a) Proteger la salud del niño y estimular su crecimiento físico armónico.
- b) Fomentar la formación de buenos hábitos.
- c) Estimular y guiar las experiencias infantiles.
- d) Cultivar el sentimiento estético.
- e) Desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación.
- f) Facilitar la expresión del mundo interior infantil.
- g) Estimular el desarrollo de la capacidad de observación. (Asamblea Legislativa, 1957 p.3).

A partir de lo propuesto por el marco normativo general, se establecen políticas educativas y políticas curriculares que orientan de manera más específica el accionar del sistema educativo costarricense e incluyen por ende las propuestas para la niñez en el país.

1.2. Política educativa: La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad:

El MEP, con la aprobación del Consejo Superior de Educación, presentó el 13 de noviembre del 2017, la nueva política educativa: la persona, centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad.

Esta política tiene dos antecedentes importantes la Política Educativa hacia el siglo XXI y el centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense, aprobado el 30 de junio de 2008.

Entre sus consideraciones señala la necesidad de ampliar y consolidar la educación de la primera infancia. Su marco conceptual está marcado sobre el paradigma de la complejidad, el humanismo, el racionalismo y el constructivismo social.

Por otra parte, esta política educativa está fuertemente sustentada y vinculada con lo que propone la política curricular Educar para una nueva ciudadanía.

Dicha Política Educativa nutre el sistema educativo costarricense, se sustenta en tres paradigmas, que se reflejan en la Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años del MEP, de la siguiente manera:

Ilustración 1. Paradigmas presentes en la guía del MEP



Fuente: Elaboración propia a partir de la guía del MEP, (2017), p.11.

Así como también por medio de aprendizajes oportunos y pertinentes, al utilizar metodologías abiertas basadas en el amor, ternura creación de vínculos afectivos (MEP, 2017, p.12).

1.3. La Guía pedagógica del CILEM en el marco de la Política Educativa la Persona Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad

En el CILEM, según el modelo que se pretende implementar, las niñas y los niños son los protagonistas principales del proceso educativo. Se busca el desarrollo de sus potencialidades desde lo individual y social, y se reconocen sus intereses, necesidades, el desarrollo de la persona y su afectividad.

Se pretende favorecer la construcción de aprendizajes mediante interacciones con sus pares, docentes y el medio, en un clima positivo, que potencia el desarrollo de habilidades sociales.

Bajo esta lógica, el papel docente es trascendental para propiciar que sean las niñas y los niños realmente los protagonistas del proceso. Esto se evidencia en la metodología que se pretende implementar, que está basada en un modelo de marco abierto.

La planificación del trabajo docente busca tomar en cuenta los intereses, las necesidades, características, conocimientos previos de la niñez, para potenciar el desarrollo de todas sus potencialidades y se procura planificar experiencias que les permita ser constructores de su propio aprendizaje.

Se busca favorecer el desarrollo del sentido de pertenencia, lo cual lleva al desarrollo del sentido de comunidad y la libertad para interactuar con otros con seguridad; esto les posibilita investigar, descubrir, construir, establecer relaciones de afectividad, cercanía y respeto, con la docente. La docente es quien facilita y posibilita, por medio de su observación constante, criticidad

y reflexión de lo dispuesto en el ambiente, que las niñas y los niños ocupen el papel principal.

El papel protagónico de las niñas y los niños incluye el trabajo con las familias por medio del acompañamiento en la crianza de sus hijas e hijos y el docente como mediador entre la niña, el niño y la cultura.

1.4. La Política Educativa la persona centro del proceso educativo se evidencia en el CILEM de la siguiente manera

En esta propuesta la Política Educativa cobra importancia mediante el rol que tienen las niñas y los niños en las diferentes actividades que se proponen, al ser los protagonistas principales en un ambiente de flexibilidad y libertad, tal y como lo proponen el holismo y el modelo de marco abierto. Se evidencia en los aprendizajes por construir y en el marco pedagógico que sustenta la propuesta curricular.

Ilustración 2. Paradigmas de la Política Educativa presentes en el CILEM



Paradigma de la complejidad:

- +En el CILEM se busca el desarrollo de las potencialidades de la niña y el niño desde lo individual, lo que le permitirá un adecuado desarrollo social.
- +Existe además una relación entre el holismo y el paradigma de la complejidad pues se trata de abarcar una visión global de los fenómenos.



El humanismo:

- +En el CILEM las niñas y los niños son los protagonistas principales, la razón de ser del proceso educativo.
- +Se promueve el reconocimiento de sus intereses, necesidades, el desarrollo de la persona y su afectividad.
- +Se potencia el establecimiento de apego seguro, relaciones cálidas, trato amoroso.



El constructivismo social

- +Dentro del rol protagónico se favorece el sentido de pertenencia, lo cual lleva al desarrollo del sentido de comunidad y la libertad para interactuar con otros con seguridad, lo que les posibilita investigar, descubrir y construir aprendizajes.
- +El modelo del CILEM tiene como un punto central la relación con la comunidad como un aspecto fundamental de la Acción social de la Universidad de Costa Rica lo que implica que haya un intercambio constante entre la institución y la comunidad.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información.

1.5. Política Curricular del Ministerio de Educación Pública, educar para una nueva ciudadanía

Esta política curricular: Educar para una nueva Ciudadanía, nace en el año 2015, cuando fue Ministra de Educación la Señora Sonia Marta Mora Escalante. Busca darle al estudiante una mayor participación y desarrollo integral orientado, sobre sí mismo, la sociedad, lo local y lo planetario. Se basa en el concepto de educación como un derecho humano y para su ejecución se menciona, en este documento, la necesidad de implementar enfoques educativos que sean integradores e inclusivos que favorezcan la incorporación de los diferentes actores del proceso educativo.

Pilares que la sustentan:

- **Educación para el desarrollo sostenible**
- **La ciudadanía virtual con equidad social**
- **Ciudadanía planetaria con identidad nacional**

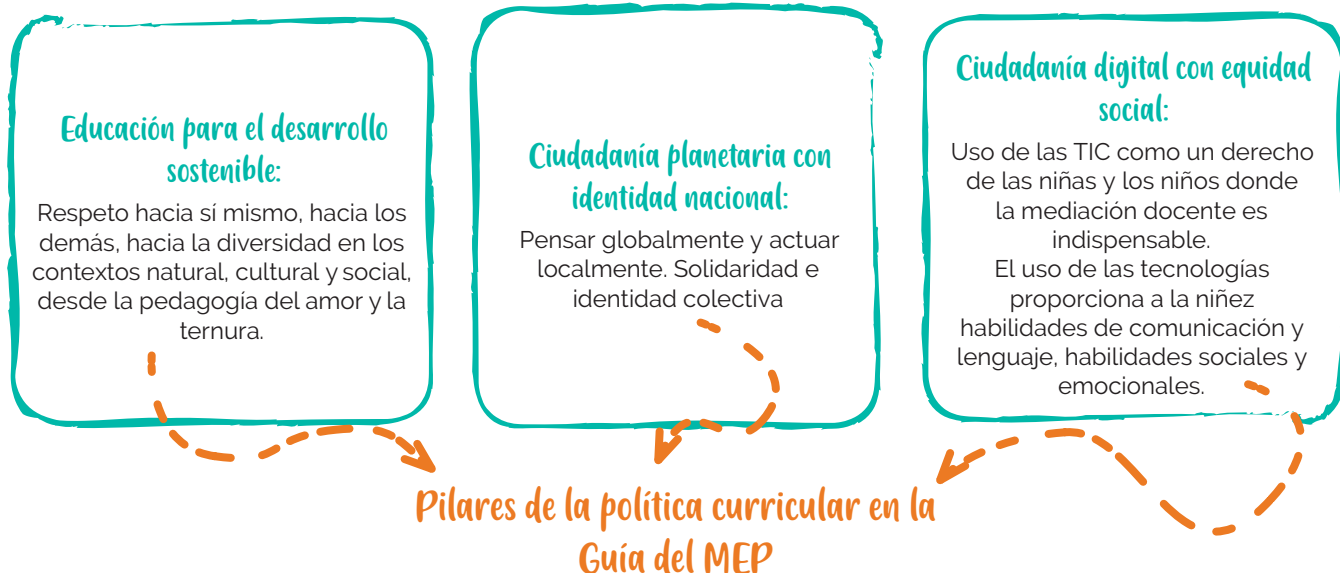
Es importante conocer cómo se refleja la Política Curricular en la Guía pedagógica del MEP.

LA GUÍA DEL MEP SE SUSTENTA EN ESTA POLÍTICA CURRICULAR, LA CUAL BUSCA LA FORMACIÓN DE PERSONAS QUE SE RESPETEN Y ACEPTEN A SÍ MISMOS Y A LOS DEMÁS, EL DESARROLLO DE SUS POTENCIALIDADES EN SINTONÍA CON EL MEDIO AMBIENTE (MEP, 2017, p.12).



Esta política se sustenta en tres pilares, que se representan en la siguiente figura:

Ilustración 3. Política presente en la Guía del MEP



Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía del MEP, (2017), pp. 12-14.

II. LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL CILEM EN EL MARCO DE LA POLÍTICA CURRICULAR EDUCAR PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA

En la realidad del CILEM, los pilares que sustentan la Política Curricular: Educar para una nueva Ciudadanía, se pretenden evidenciar desde diferentes perspectivas, que se detallan a continuación.

2.1. Educación para el Desarrollo Sostenible

La labor educativa que se desarrolla en el CILEM, pretende incluir, por medio del ambiente preparado, elementos de la naturaleza. Por su parte se busca que las mediaciones de las docentes lleven al desarrollo del amor y cuidado del entorno natural. Se pretende potenciar el desarrollo de habilidades para la vida, desde las cuales se contempla la necesidad de incentivar valores para la convivencia social; entre otros, el amor y respeto hacia toda forma de vida.

El ambiente natural ocupa un papel muy importante en la planificación diaria del CILEM; por esta razón se evidencia en la organización del ambiente con la planificación de experiencias y mediante materiales que fomenten en las niñas y niños desde los primeros años de vida, amor y aprecio por la naturaleza.

El trabajo que se realiza en la institución con el entorno natural, busca llevar a la utilización del concepto de conciencia ecológica que se favorece en las aulas con actividades específicas como sembrar y regar plantas, fomentar el reciclaje, cuidar el agua, cuidar el jardín, realizar giras didácticas a lugares que

promuevan el cuidado de la naturaleza. Se fomenta el realizar actividades al aire libre de observación y aprecio del entorno natural.

Desde la administración, se invierten recursos para el mantenimiento del jardín, en la compra de materiales con pertinencia cultural. Se trata de evitar el uso de plástico y en su lugar se busca la utilización de fibras naturales como madera y mimbre. Se procura evitar el uso excesivo del papel, con lo que se trabaja en beneficio del desarrollo sostenible.

El CILEM, al formar parte de la Universidad de Costa Rica, se nutre de trabajos finales de graduación y TCU, relacionados con el cuidado del medio ambiente; esto favorece en los infantes una visión más amplia de la importancia de cuidar el planeta en el que habitamos.

Se considera en este sentido, contemplar el ambiente natural como eje transversal en la planificación del trabajo que se realiza en el CILEM.

2.2. Ciudadanía planetaria con identidad nacional

El desarrollo cultural en el CILEM inicia con el contexto más cercano de las niñas y los niños: la familia. De esta manera, se posibilita incluir a las familias en la planificación por medio de aportes como por ejemplo: visitas al aula, aporte de material, reforzar en casa hábitos, normas de cortesía, participación en giras didácticas. Se busca que haya aportes del CILEM a las familias, por medio de mensajes

de información, lecturas sobre el trabajo de aula y favorecer que haya un trabajo conjunto y una visión de mayor cercanía con las costumbres, valores y creencias, que nutren el entorno familiar y que forman parte de la comunidad a la cual pertenece. Por otra parte, al ser un Centro Infantil que pertenece a la Universidad de Costa Rica, la labor que realiza se ve impactada por principios de esta casa de enseñanza, tales como:

- **Excelencia académica e igualdad de oportunidades:** velar por la excelencia académica de los programas que ofrezca, en un plano de igualdad de oportunidades y sin discriminación de ninguna especie.

- **Compromiso con el medio ambiente:** fomentar el mejoramiento de la relación entre el ser humano, el conocimiento, el respeto, la conservación y el uso sostenible y mejor calidad de los recursos ambientales (Universidad de Costa Rica, 1974).

Desde la Acción Social que realiza la Universidad de Costa Rica, la población que se atiende en el CILEM, abarca diferentes contextos sociales y económicos. Esto posibilita una visión socio cultural más amplia, intercambios y aprendizajes a través de las interacciones que se dan; se posibilita el desarrollo de valores entre los miembros de la comunidad educativa del CILEM.

Desde diferentes procesos de investigación que se han realizado en el CILEM, se busca proponer modelos pedagógicos que favorecen en los infantes el acercamiento con actividades que potencian el desarrollo de la criticidad, capacidad de exploración, el amor por lo propio y la identidad cultural. Tal es el caso de la investigación "Participación cultural plena y su mediación psicopedagógica en situaciones sociales de desarrollo en un Centro Infantil Universitario". Esto permitió problematizar

la importancia de promover que la niñez se forme como participe de su cultura, del mundo natural y cultural que les rodea por medio de la utilización de materiales cotidianos adaptados a su edad (Carvajal et al., 2015).

Se pretende potenciar, además, el desarrollo de actividades a nivel local, nacional y el reconocimiento de un contexto global, como medios para conservar la herencia cultural. El trabajo desde el entorno potencia el desarrollo de experiencias educativas vinculadas con el medio cultural como giras didácticas, donde se favorece la relación con la comunidad y por ende el intercambio cultural.

Desde el apoyo a la labor docente se favorece que en el ambiente preparado existan materiales del entorno cultural, se celebran efemérides, siempre reflexionando sobre cómo inculcar en las niñas y los niños valores patrios.

En la institución se han realizado esfuerzos por tener materiales con sensibilidad hacia la equidad de género, con apreciación intercultural y con el rescate del valor artesanal. Los materiales que se adquieren en el CILEM tienen como principio orientador favorecer el desarrollo cultural; a su vez esto posibilita la construcción de aprendizajes significativos.

Se busca potenciar el desarrollo del sentido de pertenencia y el establecimiento de una comunidad de aprendizaje, como un medio para construir las habilidades que a la postre tendrán una utilidad social, el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y el pensamiento divergente, en busca del bien común.

El entorno cultural, es fundamental dentro de la realidad del CILEM y se considera necesario incluirlo como un eje transversal que incluye experiencias que se organizan para vivenciar la cultura desde lo local hasta lo global.

2.3. Ciudadanía digital con equidad social

Desde la realidad del CILEM, en el desarrollo de habilidades sociales predomina la importancia de valores que permiten la convivencia social. Se potencian las habilidades para comunicarse, para relacionarse con la comunidad y el empoderamiento desde los valores, para una mejor adaptación y desarrollo en sus diferentes entornos.

Como recursos tecnológicos en el CILEM, se consideran las herramientas para complementar la labor docente y medios de comunicación indispensables para las niñas y los niños, como nativos de la era digital. Los procesos de mediación docente en el uso de estos recursos, pretenden que sean utilizados como un medio y no un fin en sí mismo.

La Política Curricular Educar para una Nueva Ciudadanía, se refleja en la propuesta curricular del CILEM en los ámbitos y aprendizajes por construir, por medio del desarrollo de valores para la convivencia social. Así como también en el marco pedagógico de esta propuesta.

Esta política se puede representar en la realidad del CILEM, con la siguiente figura:

Ilustración 4. Marco político presente en el CILEM



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información.

Mediante la realización de diversas actividades en el CILEM, se busca que de manera cotidiana las niñas, niños vivencien y construyan su personalidad a partir de los pilares de la Política Curricular. En este sentido, dichos pilares constituyen parte importante en el trabajo que se pretende realizar en la institución; permite que lo que se propone desde la teoría constituya el quehacer educativo. Un ejemplo de ello es la celebración del día del agricultor, en el que las niñas y los niños llevan al CILEM verduras y frutas para intercambiar en una feria que se realiza en

la institución; es una especie de trueque, donde los infantes ese día llevan a la casa variedad de frutas y verduras. Con actividades como esta, se evidencian los pilares de la Guía del MEP, en el CILEM.

Debido a la naturaleza de esta propuesta y la población con la que se pretende implementar, se considera pertinente señalar la normativa emitida, específicamente para el trabajo con la primera infancia en el país.

2.4. Política para la Primera Infancia 2015 – 2020

El Patronato Nacional de la Infancia de Costa Rica, (PANI) en el año 2015, publica la política para la Primera Infancia, la cual estipula los principales aspectos que se debe tomar en cuenta cuando se trabaja con esta población.

Esta política refleja el trabajo intersectorial e interdisciplinario, por elaborar un documento que venga a establecer la normativa que rige la atención de la niñez en Costa Rica; por esta razón se considera parte del marco normativo de esta propuesta.

En este documento se presenta la situación actual de la niñez en el país, las instituciones y leyes que existen en defensa de esta población, así como también el marco filosófico que la sustenta, incluyendo objetivos, valores y principios que rigen la política, las visiones que se desean construir. Se detallan una serie de lineamientos y acciones estratégicas en beneficio de la niñez, en cada una de las etapas, incluso desde la etapa preconcepcional, mediante información acerca de la maternidad y paternidad responsable.

Específicamente para las niñas y niños menores de cuatro años, en el campo de la educación, en dicha política se establece la necesidad de que existan ofertas de atención y que estas se adapten a las necesidades de desarrollo (PANI, 2015, pp.62-66).

2.5. Marco curricular para la Primera Infancia

El Consejo Superior de Educación, en el año 2017 elaboró el Marco Curricular desde el nacimiento hasta los seis años, documento que se aprobó, en el mes de marzo del año 2018.

Con este se busca establecer un marco de referencia educativo para todas las instituciones que atienden niñas y niños menores de seis años en Costa Rica, el cual contempla las políticas educativas y documentos vigentes en el MEP, Consejo Superior de Educación (CSE, 2017, p.5). En este sentido, el marco curricular para la primera infancia en Costa Rica debe considerarse parte del marco normativo de esta propuesta.

III. MARCO PEDAGÓGICO DE LA PROPUESTA

Como se mencionó, las políticas educativas y curriculares nutren el marco pedagógico de las propuestas educativas que se establecen en el país.

Dentro del marco pedagógico de esta propuesta curricular se detallan y caracterizan los diferentes elementos que intervienen en la práctica pedagógica y la manera como se configuran en las mediaciones que se realizan en la atención de las niñas de dos a cuatro años, en el CILEM, a partir de lo propuesto por el MEP.

3.1. Enfoque curricular

Un enfoque curricular representa la perspectiva teórica que asume una institución o sistema educativo y desde la cual se caracterizan los diferentes componentes curriculares.

Esta propuesta curricular está orientada por el enfoque socio constructivista, debido a que esta es la perspectiva teórica que sustenta dicho enfoque y permite ejecutar la definición de currículo, que caracteriza el trabajo que se busca realizar en el CILEM.

Seguidamente se presenta el enfoque que sustenta la Guía del MEP y posteriormente cómo se materializa en la realidad del CILEM.

La Guía pedagógica del MEP señala que el constructivismo admite que las niñas y los niños aprenden desde el nacimiento, a partir de la exploración que establecen con su cuerpo y las interacciones con el medio. Desde este enfoque, se valora la importancia de los conocimientos previos en la construcción de nuevos conocimientos. El socio constructivismo, por su parte, admite que el proceso de aprendizaje se dé de manera constante, continua e integral. En este sentido, el aprendizaje incide en el desarrollo, razón por la cual es importante propiciar experiencias enriquecedoras para las niñas y los niños (MEP, 2017, pp 14-16).



Es importante señalar algunos principios del constructivismo y cómo estos se evidencian en el trabajo que se realiza en el CILEM.

- **Las niñas y los niños aprenden de manera significativa y permanente cuando construyen aprendizajes de manera activa.**
- **Los conocimientos previos facilitan la adquisición de nuevos conocimientos.**
- **Se provee un ambiente en el cual el estudiante pueda experimentar la investigación de manera espontánea.**

- El aprendizaje es un proceso social que sucede en las interacciones entre pares.
- El trabajo grupal donde se promueve la cooperación y la solidaridad, fomenta la calidad de los aprendizajes.
- Se busca el desarrollo integral de los estudiantes, se promueve la capacidad, crítica, reflexiva y creadora.
- Se promueve la participación de la familia, la comunidad y se conforma una verdadera comunidad educativa (Molina, 2014, pp. 120 121).

Desde la realidad del CILEM, el constructivismo y los principios que lo orientan, se pretende evidenciar desde la implementación de lo que propone un modelo de marco abierto y por medio de acciones específicas y cotidianas, donde se potencia desarrollo de habilidades para la vida, se posibilita la cooperación, solidaridad, respeto y empatía.

Se toman en cuenta los conocimientos previos de las niñas y los niños, lo que facilita el intercambio y enriquecimiento mutuo entre los miembros del grupo. Al contemplar sus intereses y necesidades, el desarrollo infantil potencia que los aprendizajes sean significativos.

En lo que se dispone en el ambiente, se procura que las niñas y los niños tengan opciones de trabajo donde se posibilite la exploración y experimentación con acompañamiento, por parte del adulto; este debe valorar los avances en los diferentes procesos y los incentiva en el desarrollo de la criticidad, la reflexión y la capacidad creativa.

En el ambiente de libertad de elección, se potencian interacciones entre los infantes y desde el modelo holista se asume el aprendizaje de manera integral.

La participación de las familias y la comunidad son de suma importancia en el CILEM. Se evidencia en la incorporación como fuentes en la planificación, con lo que nutren los procesos educativos; esto permite el desarrollo del sentido de comunidad.

Ilustración 5. Actividad del desarrollo infantil en el CILEM, desde una visión de marco abierto



Fuente: Registro fotográfico del CILEM

El socio constructivismo se potencia en el CILEM, mediante las interacciones entre niñas, niños y con las personas adultas; se consideran los conocimientos previos, las conversaciones y la socialización, que se da dentro de un modelo pedagógico flexible.

Para Payer (2005)

Constructivismo Social es aquel modelo basado en el constructivismo, que dicta que el conocimiento, además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social a la ecuación: Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean (s.p.).

El papel del adulto es fundamental pues con su relación de cercanía y mediante las mediaciones que realiza, con la selección del material y el acompañamiento que brinda a los infantes en el proceso, posibilita en las niñas y los niños la construcción de conocimientos de manera constante y amplía la zona de desarrollo próximo.

Sobre el papel del docente en el enfoque socio constructivista, Bernheim (2011) señala:

En este sentido, el modelo de profesor observador interventor, que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos, que propone actividades variadas y graduadas, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido y saca conclusiones para replantear el proceso, parece más eficaz que el mero transmisor de conocimientos o el simple observador del trabajo autónomo de los alumnos (p.25).

El papel docente recobra gran importancia en este enfoque. De igual manera, el lenguaje

como herramienta posibilita las interacciones y que los elementos de la cultura se acerquen al mundo de las niñas y los niños.

Algunas características del socio constructivismo, según Molina (2014) son:

- **Se establecen vínculos entre la institución educativa y el desarrollo social.**
- **La comunidad forma parte del proceso educativo.**
- **Los contenidos no se definen previamente.**
- **El contexto es muy importante.**
- **El estudiante es protagonista en el proceso curricular en la cual se concretiza la dimensión curricular (pp121 – 122).**

Estas características se procuran evidenciar en la realidad del CILEM mediante las interacciones de las niñas y los niños, con la orientación docente. Se busca reforzar la importancia de pertenecer a un grupo y el desarrollo del sentido de pertenencia, lo que favorece el desarrollo social entre los infantes.

Con las interacciones entre pares, se desarrolla lo que Vygotsky llamó el desarrollo de herramientas mentales. Según Bodrova y Leong (2004) "Las herramientas de la mente capacitan a los seres humanos para planear anticipadamente, dar soluciones complejas a los problemas y trabajar con los demás para conseguir una meta común" (s.p.).

Es así como se posibilita adquirir habilidades como la autorregulación y auto control; en este sentido, el lenguaje es herramienta que favorece la relación con los otros y la apropiación de la cultura.

Según Bodrova y Leong (2004)

El lenguaje es una herramienta universal pues todas las culturas la han desarrollado.

Es una herramienta cultural porque los integrantes de una cultura la crean y la comparten. Es también una herramienta mental porque todos y cada uno de ellos lo usa para pensar (s.p.).

En el CILEM, el contexto recobra gran importancia, se dan intercambios culturales que posibilitan que las niñas y los niños puedan construir conocimientos a partir de las experiencias de los otros y con los otros.

El aprecio por el entorno socio cultural, se favorece mediante las mediaciones docentes, que posibilita en los infantes la construcción de su identidad, el desarrollo de valores morales, contenidos contextualizados, pertinentes, cercano al entorno de la niñez y la construcción de aprendizajes significativos.

El CILEM al funcionar como un proyecto de la Universidad de Costa Rica proporciona visión desde la criticidad, sobre un marco de referencia más amplio donde se incluyen temas a nivel país, lo que a su vez posibilita en las niñas y niños que su papel dentro de la sociedad se construya desde una visión integral acorde con las necesidades del momento actual.

La mediación docente, al ser flexible, posibilita espacios de interacción social donde las niñas y los niños pueden integrar sus conocimientos, gracias a la implementación del modelo educativo donde los infantes pueden interactuar con libertad; esto facilita la construcción constante de conocimientos con el acompañamiento docente.

En este sentido, el constructivismo y socio constructivismo, como enfoques de la propuesta, orientan las acciones pedagógicas que conforman este producto curricular.

3.2. Concepto de currículo para la guía pedagógica del CILEM

El concepto de currículo permite orientar las acciones educativas en el CILEM, sustentado en lo que proponen el constructivismo y socio constructivismo; estos constituyen el enfoque de la propuesta.

En el CILEM, el currículo puede entenderse desde su perspectiva teórica práctica y es considerado una guía que orienta la labor docente, que debe responder a los intereses de la niñez y enmarcarse en lo que establecen los fines de la educación costarricense; se denota la presencia de un marco filosófico. El concepto de currículo se pretende realizar desde la metodología que se emplea en la institución y se contextualiza por medio del desarrollo cultural, cognitivo, afectivo, al posibilitar experiencias que le resulten significativas a las niñas y los niños.

Tomando como referencia lo descrito y según las características y particularidades del CILEM, se establece la siguiente definición de currículo para esta propuesta.

Proyecto institucional que establece acciones orientadoras para la mediación pedagógica en la atención de niñas y niños, para favorecer su desarrollo integral según sus intereses, necesidades y etapa evolutiva. Propicia en las docentes la reflexión cotidiana sobre el quehacer educativo que los lleve a la toma de decisiones oportunas en aras de brindar una atención de calidad, pertinente, inclusiva, contextualizada, significativa, en ambientes de libertad, seguridad y confianza, que permitan el desarrollo de habilidades para la vida. Las niñas y los niños, son los protagonistas en la construcción del conocimiento, mediante lo dispuesto en el ambiente y las interacciones con el adulto. Entre ellas ellos, se propicia la creación de una comunidad educativa en relación con el entorno natural y socio cultural al que pertenecen.

La definición anteriormente expuesta se toma como referencia para la propuesta curricular y es a partir de esta que se define el papel de los diferentes actores del proceso educativo. Esta propuesta se verá reflejada en la elaboración e implementación del producto curricular.

3.3. Fundamentos curriculares de la guía pedagógica del CILEM desde los 2 hasta los 4 años de edad

Desde lo propuesto en la Guía pedagógica del MEP, se definen los fundamentos que la sustentan y se describen a continuación. Posteriormente a partir de ellos y la información obtenida en el proceso de investigación, se definen los fundamentos curriculares para el CILEM.

El tipo de ser humano que se desea formar a partir de la Guía del MEP, se define a partir del presente fundamento filosófico.

FUNDAMENTO FILOSÓFICO

En este fundamento, desde del MEP se asume al niño y la niña como persona única, singular y social, con valores que les permita reconocer y respetar diferentes etnias, culturas, género, idioma, religión y el medio ambiente (MEP,2017,pp.17-18).



3.3.1. FUNDAMENTO FILOSÓFICO EN EL CILEM

En el CILEM el **fundamento filosófico** pretende comprender una definición de la niña y el niño desde una doble dimensión, individual y social. Desde el plano individual, se reconoce la importancia de que sea una persona a la que se le respeten sus derechos. Debe adquirir habilidades para la vida, con práctica de valores como: el respeto, la tolerancia, solidaridad, que les permita construir las bases de la empatía. Una persona con autogestión, auto control, crítico, analítico, reflexivo.

Desde lo social, se busca el desarrollo de habilidades para comunicarse, relacionarse con la comunidad y que le permita su inserción en la sociedad de manera asertiva, con una visión holista. Esto le facilita tener mayor sensibilidad hacia el entorno social, cultural, ecológico y con acercamiento a la tecnología como herramienta de aprendizaje. El ambiente preparado, creado con la sensibilidad docente para propiciar experiencias educativas pertinentes, es en el CILEM, el principal medio para concretar el tipo de ser humano que se desea formar.

Seguidamente se describe lo que sobre el fundamento neurobiológico señala el MEP:

El MEP en la Guía pedagógica propone el fundamento neurobiológico, en el cual se establece cómo el cerebro se desarrolla en relación con el material genético y las experiencias para propiciar conocimiento desde antes del nacimiento, donde los cuidados y experiencias que se les ofrece a las niñas y los niños aportan a su desarrollo como persona (MEP, 2017, p.18).



3.3.2. FUNDAMENTO NEUROBIOLÓGICO O EPISTEMOLÓGICO EN EL CILEM

El desarrollo cognitivo en el CILEM pretende fomentar en los infantes la creatividad, que sean personas críticas, analíticas, con capacidad de expresión artística, equilibrio emocional, habilidades lingüísticas, que tengan gusto por el aprendizaje, habilidades para la vida, razonamiento científico y capacidad para resolver problemas de la cotidianidad. Se considera indispensable en el desarrollo cognitivo tomar en cuenta las conductas esperadas para la edad.

Desde la realidad del CILEM, el desarrollo de las habilidades cognitivas se pretende potenciar, de diferentes maneras; una de ellas es por medio del ambiente preparado. En este sentido, los materiales y ejercicios que se les presenta a las niñas y los niños tienen diferentes niveles de complejidad, para potenciar que cada quien avance a su propio ritmo, con reto cognitivo; tal es el caso de los ejercicios que posibilitan la adquisición de habilidades lógico matemáticas. La docente observa lo dispuesto en el ambiente preparado para buscar mejorarlo, procurar que el ambiente sea inclusivo y propiciar experiencias para todos los miembros del grupo.

Además de la observación docente, las mediaciones son fundamentales pues con las interacciones, orienta, dimensiona y potencia el desarrollo de la niñez. En este sentido, la mediación docente es fundamental en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Se considera indispensable que las actividades para el desarrollo cognitivo sean acordes con la edad y según las conductas esperadas, sin que esto signifique limitar el aprendizaje. De igual manera, se potencia la zona de desarrollo próximo, por medio de las interacciones que se dan entre las niñas, los niños y el adulto, quien cumple un papel fundamental como mediador en los diferentes procesos; este puede observar el desempeño de los infantes para tomar las decisiones que sean necesarias en beneficio del desarrollo integral.

Desde el punto de vista cognitivo, se pretende que haya una visión más amplia del entorno, por medio de la implementación de un modelo educativo holista. En este se valora la posibilidad de construir aprendizajes en todo momento y desde los diferentes ejercicios y materiales con que las niñas y los niños encuentran a su disposición.

Sobre el fundamento pedagógico en la Guía, el MEP señala lo siguiente:

Fundamento pedagógico
Supone el respeto a las características, los intereses, las necesidades, habilidades y las potencialidades individuales, considera ritmos y estilos de aprendizaje, así como la organización de los ambientes cálidos, flexibles y culturalmente pertinentes. Abarca lo lingüístico y lo artístico (MEP, 2017, p.18).



3.3.3. FUNDAMENTO PEDAGÓGICO EN EL CILEM

El **fundamento pedagógico** en el CILEM, se sustenta desde el papel protagónico de las niñas y los niños, gracias a la figura docente que lo posibilita, al tomar en cuenta sus intereses y necesidades, como base para la planificación del trabajo diario.

El ambiente educativo se organiza al considerar los intereses y necesidades de la niñez, se procura que resulten estéticos, cálidos, acordes con la edad y que posibiliten el desarrollo social.

Dentro del desarrollo de habilidades personales, el ambiente preparado constituye un elemento fundamental, pues es por medio de la organización del espacio por parte del docente, que se propicia que cada quien logre avanzar según su ritmo, con libertad de elección; esto contribuye al desarrollo pleno de sus potencialidades, acorde con las características propias de la edad. En este sentido, el papel docente es fundamental, pues es quien con su sensibilidad y observación potencia que lo dispuesto en el ambiente sea pertinente, oportuno y acorde con lo que las niñas y niños necesitan.

En este sentido, se contemplan dentro del fundamento pedagógico de la propuesta, los periodos sensibles, en los que se detallan momentos por los que pasan las niñas y los niños en las diferentes edades; con ello se busca que las experiencias que se les proponen los contemplen y de esta manera les resulten significativas.

Cabe destacar que en la Guía pedagógica del MEP se contempla la necesidad de rescatar la cultura, por medio del fundamento socio cultural e histórico.

Fundamento socio cultural e histórico
En el MEP, con este fundamento se busca fomentar niñas y niños como seres históricos y sociales que forman parte de una cultura; se incluye ciudadanía planetaria y nacional y se resaltan legados de los pueblos. Abarca el respeto a la diversidad de la sociedad (MEP, 2017, p.18).



3.3.4. FUNDAMENTO SOCIOLÓGICO EN EL CILEM

Dentro del trabajo que se busca realizar en el CILEM, se busca fomentar en las niñas y los niños habilidades sociales para su adecuada inserción en el contexto histórico que les corresponde vivir; esto, a través de la práctica de valores para con ellos mismos, los demás y el medio ambiente. Se considera el respeto a la diversidad como trascendental, por lo que se trabaja desde pequeñas edades en la construcción de la empatía.

Se considera importante el entorno cultural más cercano, como la familia y la comunidad ramonense, que son fuentes de transmisión de la herencia cultural y medios para que las actividades cobren significancia para las niñas y los niños; se contemplan costumbres, tradiciones familiares y comunales. Se pretende vivenciarlo por medio del ambiente preparado, al incluir materiales para la equidad de género, el amor y respeto por la cultura, con pertinencia cultural; se incluyen tanto tradiciones costarricenses, como de otras culturas, para propiciar el desarrollo de la visión global de mundo.

Este fundamento abarca el contexto familiar, regional, nacional y la visión holista que incluya el sentirse personas con una visión planetaria.

Por otra parte, desde lo que propone el MEP en la Guía pedagógica, del nacimiento a los cuatro años, se considera muy importante el trabajo desde el medio ambiente, desde el fundamento ecológico, que se describe a continuación:

Fundamento ecológico

En la Guía del MEP, se plantea el estudio del medio ambiente y la influencia en el desarrollo del ser humano; se favorece en el niño actitudes de respeto y cuidado del ambiente local y planetario (MEP, 2017,p.18).



3.3.5. FUNDAMENTO ECOLÓGICO EN EL CILEM

En el CILEM, el ambiente natural resulta un aspecto que forma parte de la cotidianidad del trabajo de aula, por medio de la preparación del ambiente por parte del adulto. Con esta intención se colocan elementos de la naturaleza y se realizan experiencias que permiten a las niñas y los niños aprender a sentir y vivenciar el aprecio por el entorno natural; se desarrollan, de esta manera, aprendizajes que le acompañarán por el resto de la vida.

Desde una educación basada en el holismo, se potencia que las niñas y los niños sientan amor y respeto por toda forma de vida, por la naturaleza, la herencia cultural, pues todos estos aspectos se entrelazan e impactan la vida de las personas. "Vivimos siempre entrelazados, formando un todo orgánico, complejo, dialéctico y complementario" (Boff, 2006, p. 33).

El término conciencia ecológica en el CILEM, se sustenta en la necesidad de propiciar experiencias significativas en las niñas y los niños en relación con el entorno natural, con actividades cotidianas, como por ejemplo: regar las plantas, sembrar plantas medicinales, comestibles, cuidar las plantas del jardín, separar los desechos, reciclar, reutilizar, cuidar el agua. Se valora la necesidad desde las primeras etapas de vida de la toma de conciencia planetaria, pues el planeta tierra es la casa de todos y la debemos cuidar; se inclina a la importancia de un desarrollo sostenible.

3.4. Las fuentes curriculares de la guía pedagógica del CILEM desde los 2 hasta los 4 años de edad

Las fuentes curriculares son aquellos elementos que deben orientar los procesos de planificación educativa, pues según el papel de cada uno de ellos, así se tomarán las decisiones en cuanto a la planificación del trabajo docente. Las fuentes del currículo son el contexto socio cultural, el estudiante (las niñas y los niños) y las áreas del saber, que se detallan a continuación.

La Guía del MEP propone el siguiente concepto de niña y niño:

Persona sujeto de derechos, protagonista en la construcción del aprendizaje. Digno de protección afecto, seguridad, salud y educación pertinente, relevante e inclusiva, que le permita el ejercicio de la democracia para tener una mejor calidad de vida (MEP, 2017, p. 21).

3.4.1. CONCEPTO DE NIÑO Y DE NIÑA EN EL CILEM

El concepto de niña o niño que se desea formar en el CILEM, como se mencionó en párrafos anteriores, está dimensionado desde lo individual como persona con seguridad emocional y confianza básica, con libertad que les permite ser proactivos, explorar, investigar de manera espontánea.

Por medio de las interacciones con sus pares, con el adulto, modelaje y acompañamiento, se construyen, de manera conjunta, valores que le permitan resolver situaciones cotidianas de manera pacífica, con creatividad para expresarse de distintas maneras, con criticidad,

capacidad de exploración. Se pretende que sea protagonista activo en el proceso educativo y en la construcción de aprendizajes, con capacidad de decidir, de elegir, de reflexionar, con acercamiento a la tecnología, como herramienta de aprendizaje.

En cuanto al desarrollo de herramientas para la inserción social, se concibe como una persona con habilidades para comunicarse, que se relacione con la comunidad, empático, que tenga una visión holista y con conciencia social, cultural y ecológica.

El concepto de niña y niño en el CILEM, se busca potenciar desde el ambiente preparado, lo dispuesto en el espacio. Las mediaciones de las docentes, mediante climas positivos, trato amoroso y apego seguro y el rol activo de los infantes, facilitan que el concepto de niña o niño en el CILEM responda al marco filosófico que pretende sustentar al CILEM. La visión de ser humano que se quiere formar responde a un marco de referencia mayor en el cual se orientan los esfuerzos que se realizan en la institución.

3.4.2. CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL CILEM

Para propiciar experiencias de aprendizaje significativas para las niñas y los niños, se debe contemplar el contexto socio cultural. Esta fuente está directamente relacionada con las características sociales y culturales presentes en la vida de las niñas y los niños y que no pueden estar ajenas al proceso educativo.

En la Guía del MEP se menciona el contexto como un principio para una pedagogía integral e inclusiva, señala la importancia del contexto para “dar sentido a las vivencias de las niñas y los niños cuando interactúan con el entorno social, cultural y natural al que pertenecen” (MEP, 2017, p.22).

En la realidad del CILEM, el contexto es considerado la base para la planificación del trabajo que se realiza, forma parte del Plan Estratégico Institucional, que en el objetivo 4 señala: “Fortalecer los vínculos de la comunidad educativa del CILEM con la comunidad de la zona de occidente propiciando el enlace universidad-comunidad” (s.p.).

En este sentido y en total concordancia con lo que propone el socio constructivismo, en la institución se busca tener una relación muy estrecha con fuerzas vivas de la comunidad; por ello se realizan giras didácticas a diferentes espacios del cantón.

Se busca incluir a las familias en la planificación, mediante visitas al aula, al aportar material, participar en giras didácticas y darles acompañamiento en la crianza de sus hijas e hijos mediante charlas y talleres. Esto se evidencia en el plan estratégico institucional, que en su objetivo número 3 señala: “Propiciar un apego seguro y una parentalidad positiva en las familias del CILEM” (Plan estratégico institucional, 2018, s.p.).

Este objetivo se pretende llevar a la práctica mediante la realización de actividades como reuniones con los padres de familia, en busca de modelos de crianza más sensibles, con lo cual se contribuye a una crianza más amorosa, patrones de crianza orientados en desnaturalizar acciones cotidianas que se realizan y que influyen directamente en la visión de sociedad que se quiere formar.

Es importante destacar que al ser un centro infantil que forma parte de la Universidad de Costa Rica, como se mencionó anteriormente, se nutre de los principios que orientan el quehacer universitario. Tal es el caso del Respeto a la diversidad de etnias y culturas: reconocer el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad costarricense y fomentar el respeto a la diversidad de las tradiciones culturales, modos de vida y patrimonio histórico y cultural (Estatuto orgánico, Universidad de Costa Rica, s.p.).

El contexto como fuente de información a la realidad del CILEM posibilita organizar las actividades educativas tomando en cuenta la realidad familiar, cultural, económica, social, conocimientos previos que forma parte de la cotidianidad de las niñas y los niños, como una manera de favorecer la inclusividad. Se socializa el modelo pedagógico del CILEM con aportes a diferentes espacios de la comunidad.

En este sentido se pretende contemplar intereses y necesidades de la niñez, lo que permite que las experiencias que se proponen tengan significancia y utilidad mediante la realización de actividades de vida práctica.

Se pretende colocar en el ambiente, ejercicios en los que las niñas y los niños se relacionen con elementos del entorno socio cultural y propio de la cultura ramonense y costarricense, para propiciar el desarrollo de habilidades para la vida; esto les da significancia.

3.4.3. LAS ÁREAS DEL SABER EN EL CILEM

Dentro de las fuentes curriculares están las áreas del saber, que corresponden a los contenidos o actividades que se deben llevar a la práctica. En el plano nacional se organizan en planes y programas de estudio. Se refiere al currículo pre-escrito o definido por una entidad de rango constitucional (en el caso de Costa Rica, el Consejo Superior de Educación) para que finalmente lleguen a los docentes y sean aplicados en su espacio áulico.

En esta propuesta, las áreas del saber están conformadas por los ámbitos de la Guía del nacimiento a los cuatro años del MEP: Conocimiento de sí mismo, exploración con el medio social, cultural y natural y comunicación y expresión creativa. Cada uno de estos ámbitos está conformado por aprendizajes por construir, que constituyen lo que se pretende alcanzar con las niñas y los niños.

No obstante, cabe destacar que en el CILEM, a partir del modelo de marco abierto que se implementa, el conocimiento se construye de manera integral y holista. Se supone que por medio

de una misma actividad se pueden construir aprendizajes desde los distintos ámbitos del desarrollo humano; los aprendizajes que se pretenden construir deben asumirse de manera integral.

Al contextualizar la Guía pedagógica, del nacimiento a los cuatro años de edad, a la realidad del CILEM, los ámbitos anteriormente mencionados se verán enriquecidos con el quehacer educativo de esta institución. La manera como se implementan, resultan un elemento diferenciador; esto permite la contextualización de la Guía del MEP al CILEM.

Para una mejor claridad del término holismo, es pertinente recordar que este se define conceptualmente como una corriente filosófica que propone una manera de comprender la realidad, situaciones o fenómenos en términos de totalidad, interconectividad e integralidad; es decir desde las interacciones que se dan (Atencio, Arrieta y Meza, 2010; Briceño et. al 2009; González, 2007; Zuluaga, 2008).

Estos autores señalan que los fenómenos o cualquier situación en la que el ser humano esté inmerso, se dan en un contexto social. Esto hace que se den interacciones al favorecer la interconectividad y su explicación debe asumirse desde esas relaciones.

Es así como, al referirse al holismo, se hace referencia al concepto de totalidad o visión cósmica. Esto indica una manera más amplia de percibir los fenómenos y le da relevancia a lo histórico cultural, como parte de las interacciones que constantemente se dan.

En la educación inicial, las propuestas holistas pretenden propiciar que los niños y niñas menores de seis años, puedan tener procesos educativos sin fragmentaciones; esto favorece que los aprendizajes que se generen les resulten significativos.

3.5. Elementos curriculares de la propuesta de la Guía pedagógica del CILEM de los 2 a los 4 años

Los elementos curriculares son: la metodología, objetivos, contenidos y la evaluación. Estos responden al qué enseñar, cómo enseñar, cuándo y cómo evaluar. Igual que en el apartado anterior, se hace un acercamiento desde lo teórico y en la elaboración de la propuesta se verá su nivel más pragmático, es decir a su implementación.

3.5.1. OBJETIVO DE LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL CILEM

Se considera fundamental en este apartado y para una mejor orientación del personal docente, señalar los objetivos que sustentan el trabajo que se realiza en el CILEM; estos forman parte de la normativa interna institucional:

- Promover la puesta en práctica de metodologías innovadoras para favorecer la formación integral de los infantes menores de cinco años.
- Contribuir en la formación de personas creativas, libres, solidarias y con responsabilidad social.
- Proporcionar un espacio como centro laboratorio para estudiantes de diversas carreras universitarias y apoyo académico para los docentes de la Universidad de Costa Rica y de la comunidad.
- Ofrecer una alternativa de Educación Inicial de calidad.

- Colaborar en la formación de personas con sentido de responsabilidad, conciencia ecológica, solidaridad y respeto hacia sus semejantes (normativa interna para el funcionamiento del CILEM, 2017, s.p.).

El objetivo principal de esta propuesta es contextualizar la guía del MEP a la realidad pedagógica del CILEM, para orientar la mediación pedagógica del personal docente que atiende niñas y niños de dos a cuatro años, según lo que propone el holismo y un modelo de marco abierto.

3.5.2. METODOLOGÍA EN EL CILEM

Desde lo propuesto en el holismo y el modelo de marco abierto, el cómo de esta propuesta está dado por el ambiente preparado, que incluye al docente, quien con su mirada crítica, observación constante del desempeño de los infantes, dispone en el ambiente físico materiales y experiencias que posibilitan interacciones entre las niñas y los niños; a este concepto María Montessori lo llamó ambiente situación.

Los materiales dispuestos en el ambiente, por parte del adulto, buscan acercar a la niñez a ejercicios de vida práctica, a la cultura, al desarrollo de la conciencia ecológica. Se desarrolla una visión holista del proceso educativo, donde todo está interconectado y el aprendizaje se da en todo momento y desde diferentes experiencias.

Por otra parte, el papel docente dentro de esta metodología, es fundamental, pues con su compromiso, creatividad y observación constante, propicia materiales y experiencias pertinentes, acordes con los intereses y necesidades de los infantes. Con sus

mediaciones fundamentadas en el respeto de la niñez y el trato amoroso y relaciones de cercanía, posibilita en las niñas y los niños la construcción de aprendizajes, valores, habilidades para la vida y el desarrollo pleno de la persona.

Parte importante en esta metodología es la participación activa de las niñas y los niños. La docente estructura las experiencias en el ambiente, no obstante son las niñas y los niños quienes eligen y llevan a cabo lo que se les ofrece. Por esta razón la libertad de los infantes y la flexibilidad docente son fundamentales y con el modelaje del uso del material proporciona la posibilidad a las niñas y los niños de recibir acompañamiento cuando sea necesario. Este acompañamiento es lo que se conoce como andamiaje, concepto que fue desarrollado por Vigotsky. Según Castillo y Castillo (2016), podría definirse de la siguiente manera:

Funciones de ayudas oportunas y ajustadas, previas al proceso de maduración, que en un futuro próximo no serán necesarias porque se habrá logrado el estado de madurez por parte de la persona para comprender el contexto y resolver las situaciones que en inicio no podía realizar sin el apoyo de otras personas (p.31).

Por la razón anterior, la metodología, en el CILEM, presenta al docente como fundamental; las mediaciones que realizan son indispensables. Es este quien acompaña, orienta, guía, en el proceso, con sus interacciones y, lo que ha dispuesto en el espacio de aula posibilita que sean las niñas y los niños quienes actúen por ellas y ellos mismos; se potencia el desarrollo de la auto gestión.

Las interacciones que se dan entre los miembros del grupo o comunidad de aprendizaje, potencian la ayuda y cooperación,

así como también el desarrollo de la zona de desarrollo próxima. Al referirse a este concepto Vigotsky (1979) indica:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

Desde este concepto desarrollado por Lev Vigotsky, se posibilita que el aprendizaje incida en el desarrollo y pase del estado actual al potencial; por ello, el aprendizaje no se limita a la edad. De manera tal que estos aspectos resultan indispensables en la metodología que se emplea en el CILEM y la principal función del docente es mediar para que se puedan llevar a la práctica.

3.5.3. CONTENIDOS (ÁMBITOS)

Dentro de esta propuesta, los contenidos están relacionados con los ámbitos de aprendizaje y sus componentes: Conocimiento de sí mismo, Exploración del medio social, natural y cultural y por último el ámbito Comunicación y expresión creativa. Cada uno de estos ámbitos, está formado por componentes que se desglosan en aprendizajes que se desea que las niñas y los niños construyan.

Desde lo propuesto en el CILEM, se considera pertinente que las niñas y los niños construyan su seguridad y confianza básica, habilidades para la vida, valores para la convivencia social, habilidades lógico matemáticas, sentido de pertenencia, auto gestión, libertad creativa, auto cuidado,

desarrollo del lenguaje, el cuidado del ambiente natural, desarrollo de la identidad cultural, comunicación asertiva y resolución de conflictos de manera pacífica.

Cabe resaltar que en el CILEM la implementación de los ámbitos se lleva a la práctica desde una visión contextual holista.

Cuando se habla de una educación holista o alternativa, el acto educativo debe incluir:

- **Educar para la incertidumbre:** las experiencias educativas que se planean deben favorecer la capacidad de asombro.

- **Educar para gozar la vida:** El proceso educativo debe favorecer experiencias gratas que potencien el gozo.

- **Educar para la significatividad:** Es importante tomar en cuenta las experiencias de los actores.

- **Educar para la expresión:** Es importante permitir la expresión en todos los sentidos.

- **Educar para convivir:** fomentar las buenas relaciones, por medio de la práctica de valores como respeto, solidaridad, al valorar que todos dependemos de otros; más adelante, en esta investigación, esto se verá como comunidad aprendiente.

- **Educar para apropiarse de la historia y la cultura:** Es importante tomar en cuenta elementos propios de la cultura, al favorecer su valor y sentido en el desarrollo de la identidad, por medio de la reflexión constante de hechos y procesos socio culturales (Castillo y Castillo, 2016, pp. 43 - 44).

Se procura que la propuesta educativa del CILEM, incluya las características anteriormente citadas desde la integralidad.

3.5.4. EVALUACIÓN EN LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL CILEM

El concepto de evaluación en el CILEM se sustenta en el establecimiento de habilidades esperadas para la edad, los periodos sensibles y en los indicadores, que conlleva la toma de decisiones en beneficio del desarrollo integral de las niñas y los niños. Para esto se utilizan instrumentos como listas de cotejo, registros anecdóticos, crónicas. En esta propuesta, como se verá más adelante, se construyó un instrumento que permita registrar el desarrollo de las niñas y los niños de manera integral.

Cabe resaltar, que en la institución se pretende que la evaluación trascienda el trabajo con las niñas y los niños e incluya la intención de decodificar del ambiente físico existencial; no obstante, no se hace de manera sistemática. Razón por la cual, en esta guía se aporta un instrumento "Observación del ambiente" que permitirá realizar esa reflexión de manera más sistemática.

En este sentido, el papel docente es fundamental como reflexivo de su práctica docente y el porqué de lo dispuesto en el ambiente. Las docentes, en su reflexión constante del ambiente, con su compromiso y creatividad, buscan mejorar lo dispuesto en el aula para propiciar que los materiales sean pertinentes, atractivos, inclusivos, retadores y que promuevan el desarrollo de habilidades para la vida.

3.5.5 PILARES DE LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL CILEM

La guía pedagógica del MEP se sustenta en tres pilares, que se evidencian de igual manera, en la realidad del CILEM. Los pilares son los siguientes:

a) El niño y la niña como sujeto de derecho.

Este pilar desde lo que propone el MEP puede resumirse de la siguiente manera

Las niñas y los niños tienen derecho a la educación, así está establecido desde la Convención Internacional de los derechos de los niños. En Costa Rica se encuentra estipulado en la Constitución Política y la Ley Fundamental de Educación. Es por esa razón que se deben propiciar aprendizajes integrales, donde se contemplen sus intereses necesidades y diferentes ritmos de aprendizaje. Las familias, por su parte, deben posibilitar que las niñas y los niños tengan acceso a alternativas de atención (MEP, 2017, p.19).

En el CILEM se considera el currículo como la guía que orienta la labor docente, que debe responder a los intereses y necesidades del menor y enmarcarse en lo que establecen los fines de la educación costarricense.

Debido a lo anterior, esta propuesta se establece dentro del marco normativo que rige la legislación costarricense en temas educativos para la atención de esta población.

Desde la metodología que se emplea en el CILEM, modelo de marco abierto, la niña y niño, como sujeto de derecho, se evidencia desde el protagonismo en el proceso educativo. Debido a esto, la planificación del trabajo docente se realiza desde la niñez; como se ha venido mencionando. Se toma como base para la planificación sus intereses, necesidades, conocimientos previos, donde se busca posibilitar el desarrollo de todas sus potencialidades y se procuran experiencias que les permita ser constructores de su aprendizaje.

En la institución se vela por la prevención de la integridad de los infantes; en ese sentido el trabajo con las familias se considera indispensable, pues desde la institución se procura que los infantes reciban en sus hogares el cuidado y atención oportuna para su adecuado desarrollo. El vínculo institución hogar se constituye en un acompañamiento a las familias en la crianza de sus hijos e hijas.

Se busca realizar a lo interno del espacio de aula, acciones cotidianas, como por ejemplo: el derecho que tienen las niñas y los niños a elegir el material que quieren utilizar y el tiempo que pueden permanecer realizando un ejercicio; el papel docente como mediador cultural, habla de un modelo educativo flexible que contribuye a materializar este pilar.

b) El niño y la niña en el ejercicio temprano de la ciudadanía

Este pilar se presenta en la Guía del MEP, desde el establecimiento de derechos y responsabilidades, mediante la práctica de valores como: solidaridad, respeto, sostenibilidad; desde lo colectivo y lo individual, desde la vida cotidiana, mediante la interacción con elementos de la cultura (MEP, 2017, p.19)

El desarrollo integral tiene que ver con la concepción de educación desde la totalidad e integralidad. Es decir, donde se contemple a las niñas y los niños como seres integrales que requieren conocimientos pero principalmente herramientas para enfrentarse a la vida.

En el CILEM, desde lo dispuesto en el ambiente preparado y con la mediación docente, se busca el desarrollo del sentido de pertenencia e identidad personal, el sentido de comunidad, habilidades para la vida, lo que tiene que ver con auto gestión, desarrollo de la afectividad, la comunicación asertiva, auto control, mediante actividades de la vida cotidiana.

Por otra parte, el incluir el contexto en la planificación se potencia el desarrollo cultural, cognitivo, afectivo y se posibilitan experiencias significativas a las niñas y los niños; esto incide directamente en la construcción del ejercicio temprano de su ciudadanía.

c) El niño y la niña y el derecho a recibir una educación inclusiva

Para vivenciar este pilar en la Guía del MEP se propone partir de conocimientos previos de las niñas y los niños, contemplar la diversidad como la posibilidad de aprendizaje para todos mediante la participación activa en la construcción del conocimiento (MEP, 2017,p.20).

En la realidad del CILEM se busca que las acciones que se realizan tomen en cuenta los diferentes contextos de la población que atiende, familiar, cultural, económica, social. Se incluyen en la planificación docente los intereses y necesidades de las niñas y los niños; esto permite que las experiencias que se proponen con los ejercicios de vida práctica, al favorecer el acercamiento cultural y el aprendizaje contextualizado, tengan significancia, permitan el desarrollo de habilidades para la vida y favorezcan la exclusividad.

Al pertenecer a la Universidad de Costa Rica, se pretende realizar prácticas en beneficio de la inclusividad en todos los aspectos, como la igualdad de oportunidades sin discriminaciones de ningún tipo, respetar el carácter multicultural y pluriétnico, que caracterizan la sociedad costarricense.

Es así como desde la acción social que fomenta la UCR en el CILEM y desde los principios institucionales, se potencia el pago de una cuota solidaria. Esto favorece que puedan ingresar niñas y niños de diferentes condiciones económicas y se favorezca el acceso democrático a educación de calidad.

La pluralidad de la población que se atiende, facilita que las interacciones que se dan potencien intercambios culturales, las niñas y los niños aprendan unos de otros y con las mediaciones docentes construyan conocimientos de manera constante y significativa.

En cuanto a la proyección a la comunidad, como aporte al desarrollo cultural y al derecho de recibir una educación inclusiva, en el CILEM el trabajo con las familias es fundamental. En este sentido, se realizan esfuerzos por visibilizar patrones de crianza acordes con las necesidades actuales y sobre todo que incidan en la formación de personas con mayor sensibilidad, equidad, estabilidad emocional.

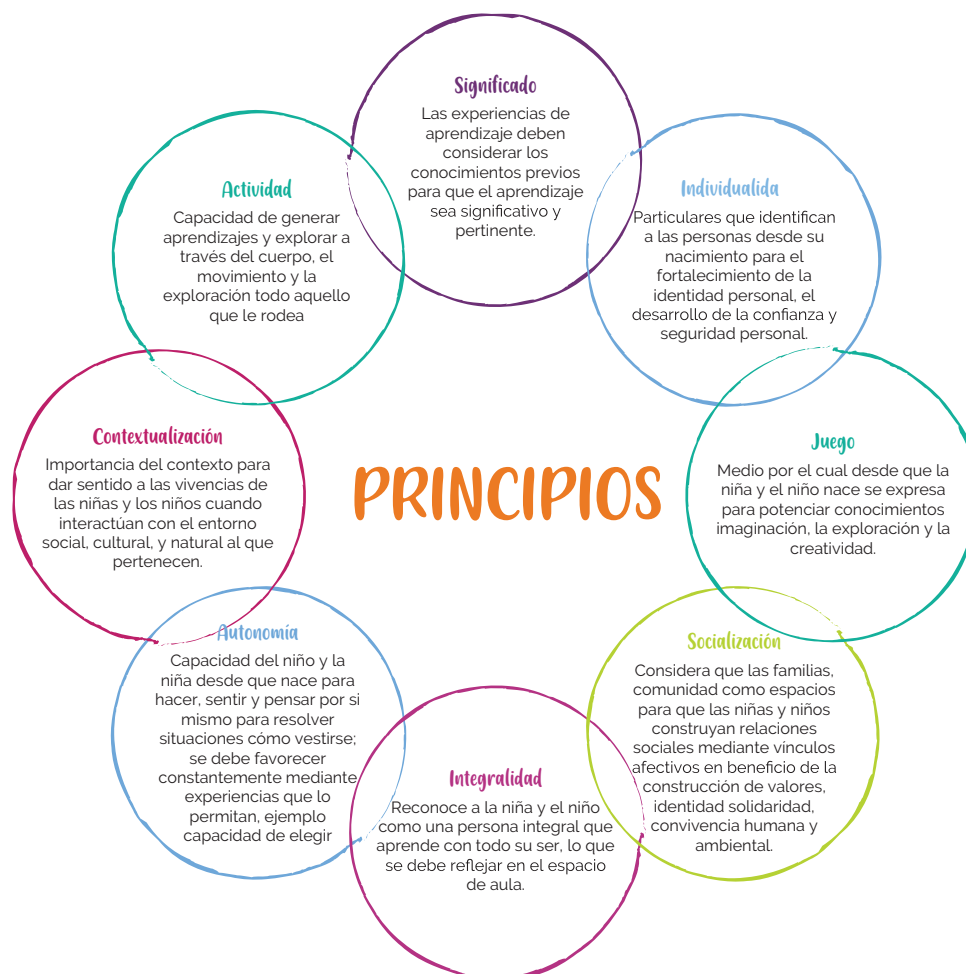
Por otra parte, en la planificación docente del ambiente en el espacio de aula, se potencia que cada quien pueda avanzar a su propio ritmo. Los ejercicios que se les presentan al tener diferentes niveles de complejidad posibilitan que haya un espacio de reconocimiento de cada miembro del grupo y a la vez se potencia la zona de desarrollo próximo.

El papel docente, como observador y reflexivo de su labor, busca que se analice lo dispuesto en el ambiente para buscar mejorado según las características de las niñas y los niños.

3.6. Principios para una pedagogía integral e inclusiva para niñas y niños en el CILEM

La Guía pedagógica del nacimiento a los cuatro años, plantea ocho principios que se sustentan en el socio constructivismo y en el humanismo y que contribuyen al desarrollo integral de la niña y el niño. A continuación, se describen brevemente dichos principios y posteriormente se menciona cómo se evidencian en el CILEM.

Ilustración 6. Principios para la pedagogía integral presentes en el CILEM



Fuente: Elaboración propia a partir de lo propuesto por el MEP, (2017), pp.21-22.

Los principios que se plantean en la Guía Pedagógica del MEP, en el CILEM se dan de manera conjunta desde el holismo y se materializan desde el ambiente preparado, donde incluye el ambiente físico, las mediaciones docentes y el rol activo de las niñas y los niños.

Desde el ambiente preparado, se posibilita que las niñas y los niños tengan un papel protagónico; esto favorece la concreción de los principios anteriormente descritos, que se encuentran presentes en la siguiente imagen.

Ilustración 7. Niñas y niños protagonistas en la construcción del aprendizaje



Fuente: Registro fotográfico del CILEM

En el CILEM se busca un rol activo de las niñas y los niños, lo que lleva al desarrollo de la expresión de la individualidad. Se realizan experiencias que permiten a las niñas y niños la construcción de su seguridad emocional y confianza básica, por medio del apego seguro que favorezca en las niñas y los niños su desarrollo personal.

Se pretende potenciar en las niñas y los niños el aprendizaje contextualizado, al partir de sus intereses y necesidades; al contemplarlas en la planificación, les permite a las niñas y los niños sentirse involucrados en el proceso.

Mediante los ejercicios de vida práctica dispuestos en el espacio y con las mediaciones docentes, se busca que se contemple el contexto cultural, al incluir fotografías de las familias, materiales propios de la cultura ramonense y de Costa Rica en general.

Se pretende incluir ejercicios y materiales

que promuevan el amor y aprecio por el entorno natural, por medio de actividades cotidianas y a través de juegos con intencionalidad pedagógica. Con el acompañamiento docente, se favorece que las niñas y los niños puedan desenvolverse con auto control, auto gestión, libertad creativa; es decir la capacidad de actuar y elegir.

Al contemplarse los intereses, necesidades y el contexto, se propician las experiencias significativas para las niñas y los niños, el desarrollo integral, holista y la apropiación de lo que propone el socio constructivismo; se da una construcción intrapersonal y a la vez interpersonal. De esta manera se posibilita que las niñas y los niños puedan desarrollar habilidades que les permita desenvolverse de manera asertiva en la relación con los demás, como: la resolución pacífica de conflictos, la empatía, el respeto y la cooperación.

Es así como a partir de la interacción con los otros, se potencia el desarrollo individual que posibilita que se construya el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, comunicación efectiva y la construcción de relaciones cercanas. El papel docente es fundamental por medio de su trato amoroso, del modelaje y andamiaje que realiza en sus intervenciones con las niñas y los niños.

Las relaciones que se promueven entre los infantes y de estos con los adultos, posibilitan la construcción del sentido de pertenencia por medio de la construcción de una comunidad de aprendizaje; esto incide directamente en su socialización.

Los principios anteriormente descritos se posibilitan desde el holismo, al considerar a las niñas y los niños desde su integralidad.

Desde la realidad del CILEM, el modelo educativo busca posibilitar que la atención integral supere el asistencialismo y promueva

el desarrollo de la niña y el niño en su totalidad, es decir, desde su integralidad. Los dota de herramientas para enfrentarse asertivamente a los retos de la sociedad; esto implica habilidades personales con proyección a lo social y la necesidad de reconocer la urgencia de trabajar desde lo colectivo, donde todos dependemos de otros para funcionar como humanidad.

3.7. Organización pedagógica para la mediación docente en el CILEM

Desde lo propuesto por el MEP, la organización pedagógica de la Guía contempla la organización de edad del Ciclo Materno Infantil y los ámbitos de aprendizaje, elementos y componentes que lo constituyen, para realizar aprendizajes pertinentes (MEP, 2017, pp 23-26).

La Guía Pedagógica contextualizada a la realidad del CILEM, pretende rescatar lo construido durante más de 40 años, en la institución, en la atención de niñas y niños menores de cuatro años. Se buscan propuestas acordes con las necesidades sociales, sustentada desde el holismo, por medio de un modelo de Marco Abierto, con orientaciones teóricas desde lo propuesto por María Montessori, Lev Vigotsky, Paulo Freire, a partir de lo planteado por el MEP.

Está constituida por cada una de las categorías contempladas en este estudio, enriquecidas con el sustento teórico y el testimonio desde las experiencias de los participantes, desde sus vivencias. Se posibilita

el aporte del CILEM y la contextualización de la Guía a la realidad del CILEM y se materializa en el sustento teórico de la propuesta.

3.8. Organización de los grupos de 2 a 4 años en el CILEM

En el CILEM, los grupos están organizados por niveles del 1 al 4. Esta propuesta va dirigida a los siguientes niveles:

Nivel 2. Niñas y niños de dos a tres años.

Nivel 3. Niñas y niños de tres a cuatro años.

A diferencia de la Guía Pedagógica, esta propuesta hace la diferencia por edad, debido a que hay conductas esperadas y características propias de un grupo etario, que inciden directamente en el ambiente preparado, las experiencias, materiales y recursos que se plantean; esto permite facilitar la mediación docente que se realiza.

En el caso del CILEM, se considera oportuno señalar que al contemplar los periodos sensibles propuestos por María Montessori, las conductas esperadas para la edad y la observación constante de la docente, se favorece tener un conocimiento de lo que vive la niñez en un momento determinado y que aporta información para realizar experiencias acordes a cada edad.

3.8.1. CONDUCTAS ESPERABLES PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 2 AÑOS

Cada niño y niña tienen su propio ritmo y su avance es individual; sin embargo, según la Academia Nacional de Pediatría de los Estados Unidos (2014), algunas conductas esperables para los dos años, se aprecian en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Conductas esperables en niñas y niños de dos años de edad

| ÁREA SOCIAL | ÁREA EMOCIONAL | ÁREA COGNOSCITIVA | LENQUAJE | ÁREA MOTORA GRUESA | ÁREA DE DESTREZAS MANUALES |
|---|---|---|---|--|--|
| +Limita el comportamiento de otros, especialmente adultos y niños mayores +Está más consciente de sí mismo como una persona independiente de las demás +Se emociona con la compañía de otros niños. | +Es progresivamente más independiente +Empieza a mostrar un comportamiento desafiante +La ansiedad por la separación aumenta a mediados de esta edad y luego desaparece | +Encuentra objetos escondidos aún debajo de varias sábanas +Empieza a clasificar por formas y colores +Empieza a jugar con la imaginación | +Señala objetos e imágenes cuando se las nombran +Reconoce los nombres de personas cercanas, objetos y partes del cuerpo +Dice varias palabras solas (entre los 15 y 18 meses) +Usa frases sencillas (entre 18 y 24 meses) Usa oraciones de dos a cuatro palabras +Sigue instrucciones sencillas +Repite palabras que escuchó en conversaciones ajenas | +Camina solo Hala juguetes detrás de él +Puede cargar un juguete grande o varios juguetes al caminar +Empieza a correr +Camina de puntillas +Patea una pelota | +Hace garabatos por sí solo +Voltea un recipiente para sacar lo de adentro +Construye torres de 4 bloques o más +Puede que use una mano más que la otra |

Fuente: Elaboración propia, a partir de lo propuesto por la Academia Nacional de Pediatría de los Estados Unidos (2014).

Tabla 2. Conductas esperables en niñas y niños de tres años de edad

| ÁREA SOCIAL | ÁREA EMOCIONAL | ÁREA COGNOSCITIVA | ÁREA DE LENGUAJE | ÁREA MOTRIZ GRUESA | ÁREA DE MOTORA FINA |
|---|--|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> +Imita adultos y compañeros de juego +Muestra afecto espontáneamente a compañeros de juego o conocidos +Puede esperar su turno en los juegos +Entiende el concepto de mío y suyo | <ul style="list-style-type: none"> +Expresa su afecto sin recelos +Expresa gran variedad de emociones +Se separa fácilmente de sus padres +Se opone a grandes cambios en su rutina | <ul style="list-style-type: none"> +Hace funcionar juguetes mecánicos +Hace corresponder objetos reales con los que aparecen en imágenes +Realiza juegos imaginarios +Clasifica objetos por color y forma +Arma rompecabezas de tres a cuatro piezas +Entiende el concepto de 2 | <ul style="list-style-type: none"> +Sigue órdenes de dos o tres partes +Reconoce e identifica objetos e imágenes comunes +Entiende la mayoría de las oraciones +Entiende la ubicación de las cosas, arriba abajo, encima +Usa oraciones de cuatro a cinco palabras +Puede decir su nombre edad y sexo +Utiliza pronombres desconocidos le comprende lo que dice. | <ul style="list-style-type: none"> +Sube y baja escaleras alternando los pies +Patea una pelota +Corre fácilmente +Pedalea +Se agacha hacia adelante fácilmente sin caerse | <ul style="list-style-type: none"> +Dibuja líneas hacia arriba y hacia abajo, círculos utilizando lápices o crayones +Pasa las hojas de los libros una a la vez +Construye bloques con más de 6 bloques +Toma el lápiz utilizando el dedo índice y pulgar +Tapa y destapa jarras, enrosca y desenrosca tuercas y tornillos +Gira manijas rotatorias |

Fuente: Elaboración propia, a partir de lo propuesto por la Academia Nacional de Pediatría de los Estados Unidos (2014).

Tabla 3. Cuadro Conductas esperables en niñas y niños de cuatro años de edad

| ÁREA SOCIAL | ÁREA EMOCIONAL | ÁREA COGNOSCITIVA | ÁREA DE LENGUAJE | ÁREA MOTORA GRUESA | ÁREA DE MOTORA FINA |
|---|--|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> +Se interesa en experiencias nuevas +Colabora con otros niños +Juega al "papá" o a la "mamá" +Exhibe una gran imaginación en juegos de fantasía +Se viste y desviste +Trata de negociar en situaciones conflictivas +Es más independiente | <ul style="list-style-type: none"> +Se imagina que muchas imágenes con las cuales no está familiarizado pueden ser "monstruos" +Se ve a sí mismo como una persona completa que incluye cuerpo, mente y sentimientos +A menudo no puede distinguir la diferencia entre la fantasía y la realidad | <ul style="list-style-type: none"> +Dice los nombres correctos de los colores +Entiende el concepto de contar y puede que conozca algunos números +Trata de resolver los problemas analizándolos desde un solo punto de vista +Empieza a tener claro el concepto de tiempo +Sigue órdenes de tres partes +Recuerda partes de un cuento +Entiende el concepto de "igual" y "diferente" +Juega usando la imaginación | <ul style="list-style-type: none"> +Ha aprendido algunas reglas básicas de gramática +Habla en oraciones de cinco y seis palabras +Habla de una manera clara fácil de entender por personas desconocidas +Cuenta cuentos | <ul style="list-style-type: none"> +Brinca y se sostiene en un pie hasta por 5 segundos +Sube y baja escaleras sin apoyarse +Patea la pelota +Tira la pelota por encima de la cabeza +La mayoría de las veces agarra una pelota que rebota +Se mueve hacia adelante y hacia atrás con agilidad | <ul style="list-style-type: none"> +Copia figuras cuadradas +Dibuja una persona con 2 o 4 partes del cuerpo +Sabe usar tijeras +Dibuja círculos y cuadrados +Empieza a copiar algunas letras mayúsculas |

Fuente: Elaboración propia, a partir de lo propuesto por la Academia Nacional de Pediatría de los Estados Unidos (2014).

3.9 Periodos sensibles

La pedagogía de María Montessori, hacía alusión a la importancia de los periodos sensibles, como un aspecto relevante en el desarrollo de la niñez, que definió de la siguiente manera:

"Sensibilidades especiales que se encuentran en los seres en evolución, es decir, en los estados infantiles, los cuales son pasajeros y se limitan a la adquisición de un carácter determinado. Una vez desarrollado este carácter cesa la sensibilidad correspondiente" (Montessori, 1982, p.76).

Durante los periodos sensibles las niñas y los niños muestran un gran interés hacia ciertas características del ambiente relacionados con el periodo sensitivo en el que estén. Muestran una intensa actividad intelectual que no les causa fatiga y les produce una enorme alegría interior, calma y renovación para seguir trabajando incansablemente. Los periodos sensibles son cuatro

a) Periodo sensible para la adquisición del lenguaje de cero a seis años

(Cúspide: dos años)

Inicia a los siete meses de embarazo aproximadamente y termina alrededor de los cinco años y medio o seis. Durante este periodo, el niño absorbe los aspectos de su lengua materna. Más tarde viene la fase intelectual donde absorbe la pronunciación, entonación, acento y vocabulario de su medio ambiente, así como la estructura gramatical.

b) Periodo sensible del orden, de cero a seis años

(Cúspide a los dos años)

Es un sentido interno que permite distinguir las relaciones entre varios objetos. Durante este periodo, el niño está interesado por el orden, apasionado por ordenar todo lo que ve y organizar su estructura mental.

c) Periodo sensible del refinamiento de los sentidos de los cero a los seis años

(Percepciones sensoriales, cúspide de dos a cuatro años)

Los sentidos son instrumentos por medio de los cuales el niño entra en contacto con su ambiente, visual, auditivo, olfativo, gustativo, táctil.


d) Periodo sensitivo del refinamiento del movimiento, de dos y medio a cuatro años

(Cúspide antes de los tres años)

El movimiento voluntario tiene un impacto en el desarrollo de la psique, ya que está ligado con el desarrollo de la voluntad.

Los niños entre los dos años y medio y los cuatro, están interesados en hacer movimientos precisos y por eso tienden a repetir los ejercicios o movimientos muchas veces, hasta que consiguen la precisión que desean y dominan el ejercicio por completo (Montessori, 1982, pp.75-91).

Se hace la salvedad que el hacer la distinción por edad, se pretende realizar experiencias pertinentes, sin limitar el aprendizaje al desarrollo. Con la metodología



que se emplea en el CILEM, el ambiente preparado propicia que cada quien avance a su ritmo, sin que existan ejercicios tan elevados que no les permita realizarlos ni tan simples que no tengan reto.

Las interacciones entre las niñas y los niños con una actitud observadora, reflexiva y problematizadora del ambiente, por parte de la docente, posibilitan la zona de desarrollo próximo. De ahí la importancia de la evaluación del ambiente, pues es el medio por excelencia para que las niñas y los niños construyan aprendizajes.

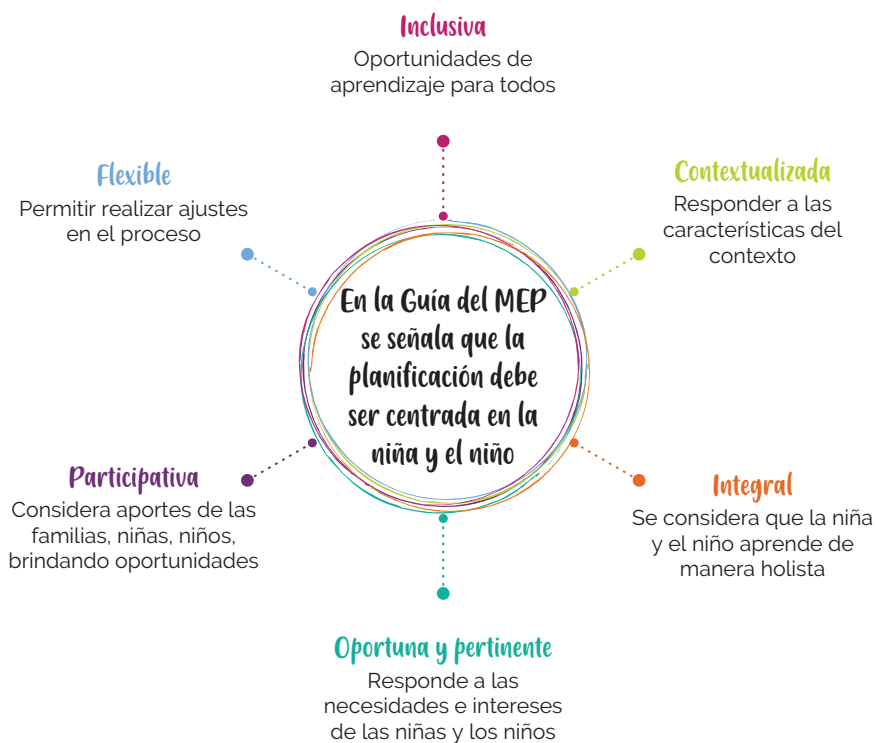
IV. ORIENTACIONES ESPECÍFICAS PARA LA PLANIFICACIÓN EN LA GUÍA PEDAGÓGICA DEL CILEM

Se considera oportuno hacer una descripción de las orientaciones específicas para la planificación antes de hacer la descripción de los ámbitos de aprendizaje que contempla la propuesta curricular. Lo anterior, debido a que tener sustento teórico de los diferentes elementos de la planificación dará claridad de cómo abordar los ámbitos en el trabajo con las niñas y los niños y las mediaciones que se deben realizar.

4.1. La planificación

Desde lo propuesto por el MEP, en la Guía pedagógica la planificación tiene las siguientes características:

Ilustración 8. Características de la planificación orientadas por el MEP



Fuente: Elaboración propia a partir de lo propuesto por el MEP, (2017), p.78

Desde lo propuesto por el MEP se presenta como plantilla de planificación la siguiente:

| Ámbito | Componente | Aprendizaje por construirE | estrategias de mediación | Conducta observable o indicador |
|--------|------------|----------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| | | | | |

Ilustración 9. Desde lo que se propone en el CILEM las características de la planificación se busca materializarlas de la siguiente manera.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información

Las niñas y los niños del CILEM son los protagonistas alrededor del cual giran los esfuerzos docentes y administrativos para potenciar que la planificación sea pertinente, flexible, oportuna, participativa, donde resulta indispensable la mediación de docentes comprometidas y amantes de su profesión.

Uno de los aspectos que caracteriza la planificación en el CILEM, es el valor del ambiente preparado, por medio de lo dispuesto en el espacio de aula. Con las intervenciones de la docente, la planificación de actividades pensadas en los infantes y el rol activo de las niñas y los niños, se busca potenciar el desarrollo motor, cognitivo, afectivo, social de manera integral; esto favorece en la población infantil la construcción de su personalidad y además adquirir herramientas para proyectarse asertivamente en el campo social.

El ambiente preparado pretende favorecer la relación de la niñez con el entorno natural y cultural, por medio de actividades que les resulten significativas, al contemplar el contexto en la planificación. No obstante, lo dispuesto en el ambiente, requiere de la observación y reflexión constante de la docente para propiciar que los diferentes materiales y experiencias favorezcan la construcción del conocimiento.

La mediación docente es fundamental, pues con el lenguaje como herramienta, se posibilita acercar el mundo cultural a la realidad de las niñas y los niños. La docente es mediadora cultural y posibilita que el ambiente refleje elementos de la cultura que forman parte de la cotidianidad de las niñas y los niños; se contribuye a que las interacciones que se dan entre los infantes enriquezcan su desarrollo de manera integral.

Ilustración 10. Ilustración del ambiente preparado con pertinencia cultural



Fuente: Registro fotográfico del CILEM

Además de lo dispuesto en el ambiente, en la planificación se contemplan actividades grupales, conversatorios, exposiciones, giras didácticas, talleres, invitados a la clase y se favorece el desarrollo de manera integral en los infantes.

En el CILEM, una característica muy visible de la planificación es la flexibilidad curricular; esto permite realizar cambios cuando sean necesarios, ajustarse a los intereses y necesidades de los infantes, dar espacio al abordaje de situaciones que suceden en un momento determinado,

ampliar un planeamiento si es necesario y tener una visión de proceso.

La flexibilidad curricular potencia el rol activo de las niñas y los niños y acordes con el enfoque curricular que se implementa. Es por esta razón que las actividades que se planifican deben ser pensadas en las niñas y los niños; se contemplan, de esta manera, sus conocimientos previos y se favorecen interacciones entre los miembros del grupo.

Los intereses y necesidades de niñez son fuente para la planificación, razón por la cual se requiere de una docente observadora que tenga la sensibilidad de percibir las necesidades que están enfocadas a lo que se requiere desarrollar, según las características de la edad y los periodos sensibles; es importante que las docentes conozcan estos aspectos y los contemplen en la planificación. Por otra parte, los intereses se obtienen de la observación constante de la curiosidad manifiesta en las niñas y los niños, por algún tema en particular y de la interacción del adulto con la acción de la niñez.

Las características de la planificación en el CILEM se pretenden llevar a la práctica mediante el uso de los siguientes instrumentos; estos forman parte del aporte de esta propuesta curricular.

4.2. Propuesta de instrumento para la justificación del tema tomando como base los intereses, necesidades de las niñas y los niños.

Ilustración 11. Justificación del tema desde los intereses y necesidades de las niñas y niños



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información.

Con el uso de este instrumento se busca que las docentes puedan registrar los procesos de observación realizados en el grupo que la llevaron a decidir trabajar "x" tema.

Se pretende clarificar el rol docente como observadora, con sensibilidad para poder detectar necesidades e intereses de los infantes, así como también evidenciar el rol de las niñas y los niños como protagonistas del proceso.

4.3 Propuesta de instrumento para describir lo dispuesto en el ambiente preparado y la función de cada uno de los componentes que lo conforman, así como también el proceso de desarrollo presente

Como se ha venido mencionando, el ambiente preparado está constituido por el papel docente, los materiales disponibles y el rol de las niñas y los niños. Esto lleva implícito un proceso de desarrollo presente y un diálogo entre los elementos, para favorecer el desarrollo integral de los infantes.

Papel docente: En este apartado del ambiente preparado, se busca describir el rol del docente, que incluye la planificación del espacio y las mediaciones que debe realizar en todo momento.

Materiales disponibles o experiencias: Otro componente del ambiente preparado, son los materiales que se presentan a los infantes; en este espacio del instrumento se describen al menos dos de los materiales que se colocan para el desarrollo de ese planeamiento didáctico.

Rol de la niña y el niño: Es importante realizar una descripción del papel que tienen las niñas y los niños para clarificar lo que se espera de ellas y ellos.

Proceso de desarrollo afectivo, cognitivo, motriz presente: Se realiza una descripción de lo que se pretende desarrollar de manera integral en las niñas y los niños con lo dispuesto en el ambiente.

Se presentan a continuación, dos ejemplos del uso del instrumento:

Tabla 4. Propuesta para descripción del ambiente preparado – Ejercicio de la vida práctica

| ÁREA | PAPEL DOCENTE | MATERIAL DISPONIBLE O EXPERIENCIA | ROL DE LA NIÑA Y EL NIÑO | PROCESO DE DESARROLLO AFECTIVO, COGNITIVO, MOTRIZ PRESENTE |
|---|---|---|---|---|
| Habilidades para la vida Ejercicios de vida práctica | Ejemplo +Observación previa para elegir el material. +Preparar el material. +Proveer lo necesario, solicitar materiales si se requiere. +Presentar el material. +Realizar andamiaje. +Dar acompañamiento | Ejemplo +Ejercicio para trasvasar agua de un pichel a un vaso pequeño de vidrio | Ejemplo +Trasladar el agua de un recipiente al otro procurando no derramar el agua, una vez finalizado o cuando no lo desee utilizar secar regueros, doblar el paño y colocar el material donde corresponde | Ejemplo +Desarrollo de la motricidad fina, coordinación viso motora, control de error, respeto de normas para su utilización. +Desarrollo de destrezas que posteriormente le permitan servirse refresco o agua |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis de la información

Tabla 5. Propuesta para descripción del ambiente preparado - Desarrollo de la identidad sociocultural

| ÁREA | PAPEL DOCENTE | MATERIAL DISPONIBLE O EXPERIENCIA | ROL DE LA NIÑA Y EL NIÑO | PROCESO DE DESARROLLO AFECTIVO, COGNITIVO, MOTRIZ PRESENTE |
|--|---|--|--|---|
| Desarrollo de la identidad socio cultural | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Desde lo propuesto por el socio constructivismo y según la edad de las niñas y niños determinar qué elementos de la cultura y el contexto resultan relevantes para las niñas y niños. +Elaborar el material con pertinencia cultural +Presentar el material +Realizar andamiajes +Dar acompañamiento +Realizar intervenciones oportunas y pertinentes para propiciar la construcción de aprendizajes. | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Álbum de las familias de las niñas y los niños, donde por medio de fotografías cada familia cuenta actividades que realiza, lo que les gusta hacer, tradiciones nacionales, comunales que realizan. | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Las niñas y los niños libremente eligen el material. +Se busca que observen las láminas y traten de reconstruir las historias presentes en cada página referida a sus compañeras y compañeros. +Colocar la foto de sus compañeras y compañeros en la página que representa su historia. +Utilizar el material según indicaciones. +Guardar. | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Desarrollo de la expresión verbal. +Favorecer la memoria visual y auditiva. +Desarrollo motor fino. +Auto regulación. +Auto gestión. |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis de la información

Tabla 6. Propuesta para descripción del ambiente preparado - Desarrollo de la conciencia ecológica

| ÁREA | PAPEL DOCENTE | MATERIAL DISPONIBLE O EXPERIENCIA | ROL DE LA NIÑA Y EL NIÑO | PROCESO DE DESARROLLO AFECTIVO, COGNITIVO, MOTRIZ PRESENTE |
|--|--|---|--|---|
| Desarrollo de la conciencia ecológica | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Desde lo propuesto por el fundamento ecológico y según la edad de las niñas y niños determinar qué elementos del medio natural resultan relevantes para las niñas y niños. +Realizar andamiajes +Dar acompañamiento +Realizar intervenciones oportunas y pertinentes para propiciar la construcción de aprendizajes. | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Colocar en la parte externa del aula una huerta área utilizando cañas de bambú. +Realizar una siembra de lechugas con las niñas y los niños para cuidarlas y luego de un tiempo cuando estén listas llevar al comedor del CILEM para preparar una ensalada. | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Si las niñas y los niños desean pueden colaborar llenando la bambú con tierra. +Realizar la siembra de las plantas. +Regar las plantas cotidianamente. +Retirar mala hierba. +Cuando llegue el momento arrancar las lechugas. +Preparar una ensalada | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Desarrollo de la expresión verbal. +Desarrollo del sentido en comunidad, trabajo en equipo, trabajo colaborativo. +Desarrollo motor fino y grueso. +Auto regulación. +Auto gestión. +Desarrollo del aprecio por el entorno natural. |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis de la información

Tabla 7. Propuesta para descripción del ambiente preparado - Desarrollo del pensamiento científico

| ÁREA | PAPEL DOCENTE | MATERIAL DISPONIBLE O EXPERIENCIA | ROL DE LA NIÑA Y EL NIÑO | PROCESO DE DESARROLLO AFECTIVO, COGNITIVO, MOTRIZ PRESENTE |
|--|--|---|---|---|
| Desarrollo del pensamiento científico | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Desde lo propuesto por el fundamento neurobiológico y según la edad de las niñas y niños ofrecer experiencias que desarrollen el pensamiento científico. +Preparar el material, realizar andamiajes, dar acompañamiento. +Realizar intervenciones oportunas y pertinentes para propiciar la construcción de aprendizajes. | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Colocar en el aula una balanza y diferentes elementos para que las niñas y los niños puedan experimentar cuáles elementos pesan más o menos que otros. | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Decidir libremente si desea realizar el ejercicio propuesto. +Realizar el ejercicio, siguiendo los pasos indicados por la docente. +Utilizarlo por el tiempo que desee. +Dar ideas de cómo poder utilizarlo de otra manera. Guardar el material una vez que termine de utilizarlo. | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Desarrollo de la capacidad de observación. +Identificar una característica de los objetos: el peso. +Desarrollo de la expresión verbal. +Memoria visual. +Auto regulación. +Auto gestión. |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis de la información

Tabla 8. Propuesta para descripción del ambiente preparado - Desarrollo del pensamiento lógico matemático

| ÁREA | PAPEL DOCENTE | MATERIAL DISPONIBLE O EXPERIENCIA | ROL DE LA NIÑA Y EL NIÑO | PROCESO DE DESARROLLO AFECTIVO, COGNITIVO, MOTRIZ PRESENTE |
|---|---|--|--|---|
| Desarrollo del pensamiento lógico matemático | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Observar interés y necesidades de las niñas y los niños en esta área. +Según las conductas esperadas para la edad, los periodos sensibles seleccionar un material que permita el desarrollo del pensamiento matemático. +Preparar el material, realizar andamiajes, dar acompañamiento. + Realizar intervenciones oportunas y pertinentes para propiciar la construcción de aprendizajes. | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Colocar en una canasta de mimbre tarjetas de cartón de un triángulo, un cuadrado, un rectángulo y un círculo. +Solicitar a las niñas y niños que saquen una tarjeta de la canasta y que busquen en el aula, en el patio, objetos que tengan esa misma forma. | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Decidir libremente si desean realizar la actividad. +Realizar la búsqueda de los objetos. +Realizar comparaciones, sacar conclusiones. +Presentar a sus compañeras y compañeros los objetos encontrados. +Guardar el material cuando termine de utilizarlo. | <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> +Capacidad de observación. +Desarrollo de la expresión verbal. +Identificación de figuras geométricas básicas. +Desarrollo de la memoria visual. |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis de la información

Dentro del trabajo que se realiza en el CILEM, el ambiente preparado es un medio por el cual las niñas y los niños construyen conocimientos de manera integral, se acercan al entorno natural y socio cultural al que pertenecen, habilidades científicas, lógico matemáticas y a su vez favorecen el desarrollo de habilidades para la vida, mediante la realización de ejercicios de vida práctica, con el apoyo y acompañamiento docente.

Por esta razón, contar con una plantilla de descripción del ambiente preparado es una herramienta para orientar la mediación docente en el desarrollo del trabajo de aula, desde lo que plantea un modelo de marco abierto.

4.4 Propuesta de plantilla de planificación ámbitos, desde una visión holista o integral del proceso educativo.

Tabla 9. Interrelación de los ámbitos para la construcción del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información.

Desde una visión holista, del proceso educativo, los ámbitos para la construcción de aprendizaje, deben abordarse de manera integral; por esta razón, en la planificación debe reflejar la integralidad al vincular los diferentes ámbitos desde su perspectiva teórica y posteriormente visualizarse en las estrategias educativas que se planifican.

4.4.1 PROPUESTA DE PLANTILLA DE PLANIFICACIÓN DESDE UNA VISIÓN HOLISTA O INTEGRAL DEL PROCESO EDUCATIVO.

Tabla 10. Plantilla de planificación

| COMPONENTES | APRENDIZAJES POR CONSTRUIR | ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN INVOLUCRANDO LOS DIFERENTES ÁMBITOS | CONDUCTA OBSERVABLE O INDICADOR |
|--|--|--|--|
| <p>De igual manera se colocan los diferentes componentes que se desean abordar en la planificación de manera conjunta</p> <p>Ejemplo: Corporeidad, sentido de pertenencia, expresión verbal</p> | <p>En este apartado se asuman los aprendizajes de manera integral, es decir desde un mismo aprendizaje se puede abarcar los tres ámbitos. Se toman de la guía y se ajustan a la realidad del CILEM</p> <p>Ejemplo: Explora cada parte de su cuerpo y de su entorno al recorrer espacios del CILEM e interactuar de diferentes maneras con la comunidad educativa.</p> | <p>Las estrategias son las experiencias que se organizan desde las cuales se puede visualizar el holismo, al contemplar los diferentes ámbitos, componentes y aprendizajes de manera integral</p> <p>Ejemplo: Participo de una actividad la cual consiste en que realizaremos un recorrido por los diferentes espacios del CILEM para conocer la institución, saludar a las personas que aquí trabajan como una manera de favorecer mi desarrollo integral.</p> | <p>Basado en conductas observables que sean esperadas para la edad y periodos sensibles. Se propone un instrumento desde el cual se pueda evaluar el nivel de logro de manera integral y desde la visión de proceso.</p> <p>Ejemplo: Se desplaza con seguridad por el CILEM e interactúa con los miembros de la comunidad educativa. Esta conducta se observará durante el desarrollo de la planificación y se hará la descripción de lo observado en las diferentes semanas para registrar avances y tomar decisiones al respecto.</p> |

Fuente: Elaboración propia a partir de lo propuesto por el MEP, (2017) y el análisis de la información

Una característica de la planificación es que debe ser integral, desde un paradigma holista se potencia que con una misma actividad se pueda involucrar el desarrollo total de la persona, sin divisiones, pues el aprendizaje se construye de manera interrelacionada.

En la planificación es necesario mencionar los ámbitos que plantea la Guía de manera conjunta y realizar actividades donde se evidencie su complementariedad.

4.5. El espacio de aprendizaje en la Guía pedagógica CILEM

En lo propuesto por el MEP en la Guía pedagógica, acerca de las características del espacio, se mencionan las siguientes características:

Ofrecer oportunidades de aprendizaje, debe ser accesible, respetar la diversidad, representar el contexto socio cultural de pertenencia, propiciar bienestar integral, promover la autonomía y el juego, la acción y la exploración (MEP, 2017, p.79).

En la organización del espacio educativo en el CILEM el papel docente es fundamental, de manera que pueda tener la fineza necesaria para organizar del ambiente por y para las niñas y los niños, pensando las decisiones que toma dentro del espacio educativo desde la perspectiva de los infantes.

Las características del espacio de aprendizaje propuesto por el MEP se vivencian en el CILEM de la siguiente manera:

Ilustración 12. Las características del espacio de aprendizaje propuesto por el MEP se vivencian en el CILEM



Propiciar la acción y la exploración

Que tengan retos cognitivos para las niñas y los niños, que favorezcan el desarrollo de la zona próxima, que sean pertinentes. Ejercicios con diferentes niveles de complejidad.



Respetar la diversidad

Que se planifiquen tomando en cuenta los intereses y necesidades de los infantes, los diferentes ritmos de aprendizaje, gustos, preferencias. Posibilitar que cada quien avance a su propio ritmo. Ejercicios que posibiliten el desarrollo de la equidad de género.



Ser accesibles

Acordes con la edad y posibilitar el desarrollo social, que los ambientes educativos sean pertinentes para las niñas y los niños. La accesibilidad está vinculado a que las niñas y los niños tengan dispuesto lo que necesitan para realizar una actividad.



Promover la auto gestión y el juego

Adquisición de habilidades para la vida por medio de ejercicios de vida práctica, en los cuales se involucre ejercicios preliminares que potencian resolver situaciones de la vida cotidiana como alimentarse, vestirse.



Propiciar bienestar integral

Espacios que sean estéticamente preparados, que sean cálidos, que sean pensados en las niñas y los niños. Lo que está dispuesto en el ambiente posibilite la construcción del conocimiento tomando en cuenta el contexto natural, social, cultural. Por medio de un mismo ejercicio se potencia el desarrollo integral



Representar el contexto socio cultural de pertenencia

Mediante lo dispuesto en el ambiente preparado y con ejercicios de vida práctica se incluye materiales del contexto social, cultural y natural. Se potencia que los infantes identifiquen elementos del contexto comunal y nacional involucrando visión global de mundo.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información y la Guía del MEP.

Como se mencionó, en la organización del espacio, el papel docente es fundamental, de manera que pueda tener la sensibilidad necesaria para organizar el ambiente por y para las niñas y los niños. Se reflexionan las decisiones que toma dentro del espacio educativo, para que permitan la construcción de conocimientos y el desarrollo integral en los infantes.

En total concordancia con lo que propone el holismo y el enfoque socio constructivista, desde lo dispuesto en el ambiente se favorecen interacciones entre los miembros del grupo, se propicia el acercamiento con el medio socio cultural a las niñas y los niños, se incorporan elementos del entorno natural, comunal, nacional y mundial.

Desde la realidad del CILEM, el ambiente preparado cada material que se coloca debe tener implícito el desarrollo de habilidades y muchas de ellas tienen que ver con la capacidad de desarrollar en las niñas y los niños auto gestión, autonomía, libertad de elección, el desarrollo cognitivo, la ampliación del lenguaje, habilidades que le ayudarán a mejorar la relación con otros y acompañarán por el resto de su vida.

Como se ha venido mencionando, el papel docente como mediador entre la cultura y las niñas y los niños es fundamental por medio del modelaje que realiza para orientar y acompañar los procesos de desarrollo que se van dando en los infantes. En este sentido el lenguaje es fundamental pues les permite la orientación, la comprensión y expresión de emociones que en algunos casos los infantes no poseen.

Las características mencionadas anteriormente, se implementan desde el modelo de marco abierto, donde las niñas y los niños son los protagonistas, deciden dónde y por cuánto tiempo desean trabajar, con total respeto de las normas establecidas, sin que el adulto decida por ella o él, tienen libertad, rutinas flexibles; esto favorece que trabajen con total gozo.

Los sistemas de trabajo que aplican un modelo de marco abierto potencian en los niños y niñas la posibilidad de contar con ambientes de aprendizaje enriquecidos. La diversidad de material se da por el aporte que las docentes hacen al estar atentos a las características de la niñez. Es así como se puede determinar qué experiencias deben propiciar para que las niñas y los niños tengan la posibilidad de elegir y desde su libertad construir los aprendizajes, que le resultarán significativos.

En estos modelos, los adultos proponen el desarrollo de las habilidades de los infantes, dándoles la posibilidad de que puedan razonar y establecer relaciones entre sus acciones y lo que está sucediendo en su entorno.

Características debe tener un buen ambiente de aprendizaje para que potencie el desarrollo integral de las niñas y los niños.

- Permite la exploración con seguridad y comodidad a las niñas y los niños, involucra aspectos éticos, favorece la equidad y estética, sobre pasa los límites del aula.

- Posibilita las mediaciones, las interacciones, la expresión, la libertad y el respeto.

- Favorece el diálogo respetuoso, las relaciones horizontales y la afectividad.

- Muestra la intención pedagógica, es desafiante y motivante.

- Involucra elementos culturales y

naturales que inviten a la construcción de aprendizajes (Romo, 2012, pp. 139 - 140).

4.6. Los materiales y recursos dentro de la Guía pedagógica del CILEM

Según lo que propone el MEP en la Guía pedagógica los materiales y recursos deben ser:

Higiénicos, pertinentes, estéticos, multifuncionales, sugestivos. Deben considerar la edad de las niñas y los niños, contemplar el cuidado del medio ambiente y el respeto de la multiculturalidad. Además, materiales con elementos reales, naturales y del entorno; deben ser seguros y estar al alcance (MEP, 2017, p.81).

En la realidad del CILEM, los materiales y recursos buscan el desarrollo integral, es decir desde una visión holista del proceso educativo. Esto se posibilita por medio de experiencias que favorecen la construcción de aprendizajes de distintas maneras y en todo momento. Para Castillo y Castillo (2016) los materiales para la primera infancia potencian:

- La realización de juegos simbólicos, el desarrollo de la creatividad y la fantasía.

- El desarrollo de habilidades cognitivas y el pensamiento científico.

- Propicien conversaciones, intercambios de experiencias, expresión de sentimientos.

- Para ejercitarse y el desarrollo de su motricidad.

- Para satisfacer sus necesidades vitales y acercarse a la vida cotidiana (pp 113 - 121).

Las características que definen los materiales y recursos en el CILEM se presentan en el siguiente esquema.

Ilustración 13. Características que definen los materiales y recursos en el CILEM



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis de la información.

Es importante rescatar que, tal y como se menciona en la figura anterior, los materiales, recursos, el tiempo deben responder a la filosofía del CILEM, que tienen principios orientadores basados en la pedagogía científica de María Montessori, a la importancia de las interacciones sociales en la construcción del conocimiento propuestos por Lev Vigotsky y al papel docente como reflexivo de su práctica docente, desde lo que propone Paulo Freire.

Los docentes, desde un enfoque que pretende la aplicación de los aportes de Montessori, se rigen por principios y son

observadoras. Esto les permite saber cuándo deben intervenir con la niñez, tienen autoridad sin caer en la necesidad de castigos, facilitan los procesos de aprendizaje, modelan actitudes y comportamientos que desean alcanzar con sus estudiantes (Chavarría, 2012 a, p.9).

Otro concepto importante dentro de la pedagogía Montessori, es el de ambiente preparado que está relacionado con la posibilidad de favorecer la exploración en las niñas y los niños, como una manera de establecer puentes entre el mundo real y el mundo de los infantes.

Para Montessori, Jr (1991) "El medio ambiente preparado debe colocar el mundo, y por lo tanto el mundo adulto, al alcance del niño en cualquier etapa del desarrollo en que este se encuentre en un momento dado" (p.39).

La expresión del autor permite ver cómo se debe favorecer en las niñas y los niños la accesibilidad. Es decir, el ambiente que se crea en el espacio de aula, pueda favorecer el que la niñez se desenvuelva por sí misma; para ello, debe haber un adulto que haga posible esa realidad.

Es importante señalar, tal y como lo menciona Montessori, el ambiente preparado debe cumplir con tres características indispensables: la primera característica tiene que ver con que debe ser atractivo, estético y práctico, pero también reflejar orden y organización.

Una segunda característica, según el autor, es que debe favorecer el interés de las niñas y los niños en las actividades que se le presentan y por último el ambiente preparado debe favorecer que cada niña o niño pueda realizar las actividades a su propio modo y su propio ritmo.

El ambiente preparado debe derivarse no del deseo del adulto por imponer su autoridad, sino que, como al regular el tráfico, de un deseo de permitir a todo individuo libertad de actividad independiente en tanto su libertad no interfiera con la de los demás (p.39).

Entre las actividades que se proponen y que se relacionan con la libertad de elección, están las de vida práctica que forman parte del ambiente preparado y que buscan que los infantes resuelvan situaciones de su cotidianidad.

Tal y como lo señala Quattrocchi (1999)

Las tareas de vida práctica corresponden exactamente lo que los niños buscan a esta edad: una actividad que requiere de su energía muscular y que puede producir resultados visibles que sean útiles para ellos mismos y las personas que viven con ellos (p.170).

En este sentido, cuando las niñas y los niños logran por ejemplo vestirse solos, preparar alimentos, servir la mesa, se están desarrollando habilidades para la vida que le brindarán auto gestión, además del desarrollo cognitivo y social.

Los aportes de Vygotsky han generado una visión de integralidad, totalidad, interrelación de las que se ha venido mencionando en relación con el holismo, donde lo histórico y cultural adquiere relevancia. Este autor destaca la importancia del lenguaje como medio para el conocimiento de la cultura, lo que se da en las relaciones con las demás personas; el lenguaje como mediador, orienta y permite el establecimiento de relaciones pertinentes para los infantes, pues les acerca con el contexto al que pertenecen, al posibilitar que los aprendizajes les resulten significativos.

Para Chávez (2001)

"...el lenguaje es una manifestación cultural que transmite un significado que responde a determinados intereses, por lo tanto, es necesario estar consciente del papel que juega en la construcción del conocimiento y de la subjetividad. Es necesario tener presente que el lenguaje sirve para organizar, construir y transformar el pensamiento, para aprender, comunicar y compartir experiencias con los demás. Desde esta perspectiva, el lenguaje cobra un papel protagónico, como herramienta para crear las condiciones propicias para el aprendizaje y el desarrollo" (p.64).

Según Vigotsky, el desarrollo cognitivo, sucede por la interacción social, donde el desarrollo se da en un primer plano en la parte social, para posteriormente llevarlo al plano individual por medio de la internalización. En este proceso, el lenguaje, como instrumento de mediación entre el niño y la cultura, hace posible las interacciones de afuera hacia adentro (Villaruel, 2012 p.79).

Para Patiño (2007) los aportes de Vygotsky permiten generar desde los espacios educativos aprendizajes que sean realmente pertinentes para los y las estudiantes; este autor los señala como aprendizajes reales (p.58).

Siguiendo con los aportes de Vygotsky al trabajo del CILEM, se hace necesario mencionar el concepto de situaciones sociales de desarrollo, que hace referencia a la unión de la personalidad y el contexto, que condicionan la comprensión de todo lo que las personas realizan, es decir las vivencias (Chavarría, 2012a p.19).

Ilustración 14. Las características de los materiales y recursos que contempla la Guía del MEP se llevan a la práctica en el CILEM



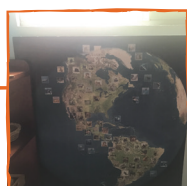
Sugestivos que favorezcan el desarrollo afectivo, la auto estima el que les proporcionen contención, auto cuidado, seguridad.



Estéticos e higiénicos que permitan el desarrollo del sentido del orden, que sean atractivos, que estén limpios, ordenados, seguros, que permitan el desarrollo de habilidades para la vida



Multifuncionales, que sean interesantes, que les permita analizar, explorar, desarrollar la creatividad, que potencien la zona de desarrollo próximo, que permitan la libertad de elección



Pertinentes, que sean científicamente diseñados, que favorezcan el desarrollo del lenguaje, que acordes sean según su etapa de desarrollo y con los periodos sensibles, que permitan el cuidado del ambiente natural y la identidad cultural,



Que favorezcan el desarrollo del sentido de logro, que posibiliten Capacidad de enfrentar retos, mediante ejercicios de vida práctica, que le permitan a las niñas y los niños resolver situaciones de la vida cotidiana con materiales accesibles, al alcance de las niñas y los niños con eficacia, es decir listos para usarse. Buena definición del ambiente

Fuente: información proporcionada en la Guía del MEP

Desde la realidad del CILEM, los materiales buscan posibilitar la construcción de aprendizajes. El ambiente preparado es fundamental, pues es mediante lo dispuesto en el ambiente que se materializa el modelo educativo de la institución. Se pretende potenciar que lo dispuesto en el espacio posibilite el acercamiento de la niña y el niño al mundo real del adulto. De ahí la necesidad que haya materiales reales, ejercicios que posibiliten la adquisición de habilidades para la vida y favorezca, además, la relación con el contexto, el desarrollo del sentido de pertenencia y la construcción de su personalidad total.

Para finalizar, con respecto a los materiales y recursos es importante recordar lo que señalan Geis y Langas (2006) "la riqueza de material no es sinónimo de saturación. Una buena selección ha de incluir variedad de materiales, estar adaptado a la edad y a la diversidad de los niños" (p.151).

De ahí la importancia de reflexionar sobre la pertinencia y características de los materiales y recursos para posibilitar que tengan intencionalidad pedagógica y que favorezcan la construcción de procesos.

En ese sentido, se busca que los materiales formen parte de la planificación y de la filosofía de la institución, es decir, respondan a un momento específico del proceso educativo. Un ejemplo de ello, son los materiales que se ubican en el espacio, a principio del ciclo lectivo, con los que se pretende crear espacios cálidos, familiares que faciliten la adaptación de las niñas y los niños al CILEM.

4.7. El tiempo según la Guía pedagógica del MEP

Según lo propuesto por el MEP el tiempo debe organizarse con los servicios educativos de acuerdo con:

Cantidad de niños, edades, y horarios. La jornada se desarrolle en una dinámica natural y cotidiana, al respetar sus ritmos individuales. En niños menores de cuatro años debe contemplar satisfacción de necesidades básicas.

Las oportunidades de aprendizaje se deben brindar en los momentos propicios y al respetar su libertad y autonomía. Se deben considerar necesidades, ritmos individuales, el entorno cultural, natural y familiar, intereses, características, situaciones reales y de la vida cotidiana (MEP, 2017, p.82).

Por su parte, la distribución del tiempo en el CILEM, contempla tres aspectos:

Ilustración 15. Distribución del tiempo en el CILEM



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información y revisión bibliográfica.

La distribución del tiempo en el CILEM, se realiza de manera institucional, al contemplar la edad de las niñas y los niños, el establecimiento de horarios para el uso del patio, los periodos de alimentación y las clases de inglés y educación física.

En cuanto a las rutinas de trabajo que incluyen la mediación docente, estas responden a la implementación de un modelo de marco abierto, donde se trabaja con flexibilidad, según los intereses, necesidades y situaciones particulares de cada nivel. En este sentido, las niñas y niños tienen la posibilidad de durar largos periodos en actividades que le

resulten atractivas mediante el trabajo en los espacios.

El modelo que se implementa en el CILEM pretende que el docente sea una guía para las niñas y los niños, que por medio de las interacciones en la cotidianidad se potencie la construcción del conocimiento, a través de la indagación y el cuestionamiento; se establecen retos, en un ambiente de libertad, flexibilidad, afectividad y respeto hacia los miembros del grupo.

El docente debe posibilitar el respeto a las diferencias individuales y el ritmo de trabajo de

cada quién desde la flexibilidad curricular pueda avanzar a su ritmo. Establecer rutinas flexibles y posibilitar en la medida de lo posible evitar cortes en las actividades libres, de manera que el aprendizaje pueda darse de manera holista.

Finalmente, es importante recordar que la organización de espacio y tiempo, debe ir acorde con el aprendizaje que se pretende construir, donde se incluyan las diferencias individuales, la diversidad, los estilos de aprendizaje, favorece la libertad de elección y el uso de los recursos por el tiempo que las niñas y los niños lo deseen (Romo, 2012, p.140).

En cuanto a los materiales, recursos, espacio, la planificación y el tiempo, es necesario recordar lo que propone la educación holista, como una manera de tener una mejor comprensión del trabajo que se realiza en el CILEM.

Según, Durán, Fernández, Hidalgo, Quintanilla y Ramírez (2010), entre los principales principios de la educación holista se pueden mencionar los siguientes:

- El ser humano posee una capacidad ilimitada para aprender.
- Docente y estudiante están ambos en un proceso de aprender. El proceso de aprendizaje es horizontal.
- Aprender, solamente puede tener lugar en un ambiente de libertad.
- Educar para el respeto a la diversidad y la apreciación de las diferencias individuales: una comunidad diversa es una comunidad resistente y de respeto a sus necesidades e intereses.
- Educar para una ciudadanía global, con conciencia de la diversidad de culturas y percepciones del mundo, así como de la interdependencia de la naturaleza y el género humano.
- Educación ecológica, toma de conciencia planetaria. Se inclina a la importancia de un desarrollo sostenible.
- Integración del conocimiento y su consecuente búsqueda de transdisciplinariedad.
- Asociación: Es la tendencia a asociarse, establecer vínculos y cooperar es una de las características distintivas de la vida. Utiliza el concepto de comunidades de aprendizaje.
- Experimenta con métodos alternativos de resolución de conflictos. Para mantener un mundo sostenible hay que empezar por educar a quienes viven en él, formar personas capaces de enfrentar los desafíos que conlleva una época de cambios (pp. 24- 25).

Como puede verse la educación holista plantea una perspectiva alternativa donde se busca armonía con el medio ambiente, relaciones cercanas entre docentes, niñas y niños, posibilidades variadas para que los infantes puedan construir aprendizajes. Se potencia que exista resolución de conflictos de manera pacífica; esto contribuye con ambientes educativos, con climas afectivos, ideales para el desarrollo de la personalidad.

V. LA EVALUACIÓN PARA LOS APRENDIZAJES EN EL CILEM

La evaluación para los aprendizajes, desde lo propuesto por el MEP, presenta principios orientadores:

1. Es parte integral del proceso de aprendizaje.
2. Pertinente, acorde con estrategias de medición.
3. Registro de información de análisis.
4. Tiene carácter diagnóstico y formativo.
5. Valora los procesos y no los resultados.
6. Es sistemática y participativa (MEP, 2017, p.84).



En el CILEM, se pretende que se evalúe el ambiente existencial y el papel del docente como quien facilita las experiencias para los infantes, además del desempeño de las niñas y los niños de manera integral. La evaluación se concibe como la oportunidad de realizar mejoras, lo que incluye a los diferentes miembros del proceso educativo.

La evaluación en el CILEM se implementa de la siguiente manera:

Ilustración 16. Implementación de la evaluación en el CILEM



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información.

La reflexión constante de la práctica docente propicia que la evaluación incluya el análisis de los ambientes existenciales, el uso del material didáctico, las relaciones docente - estudiante, en los procesos, que permitan procesos educativos integrales, inclusivos, potencien el desarrollo de habilidades para la vida y que les permita a las niñas y los niños desarrollar habilidades sociales e individuales.

5.1. Propuesta de instrumento para la evaluación del ambiente existencial

La evaluación del ambiente es un proceso de auto crítica y reflexión que une el ambiente existencial y el papel docente y el accionar de las niñas y los niños, así como el entorno y otros factores externos que pueden influir en el trabajo de aula. Se presenta a continuación una propuesta de instrumento para valorar el ambiente existencial de manera integral, que consta de dos pasos:

PASO 1: ANÁLISIS PROSPECTIVO

Este consta de una mirada reflexiva, al considerar principios históricos que se han venido realizando por parte de las docentes que permita fortalecer las acciones actuales; es decir, un análisis del presente con el propósito de anticiparse en la planificación de ambientes desde una postura socio constructivista.

Con esta finalidad se diseñó un breve instrumento que consta de cuatro preguntas, sobre las cuales se pretende el docente reflexione antes, durante y después de planificar lo dispuesto en el ambiente preparado. Se busca que se convierta en una práctica constante para las docentes del CILEM y otras personas que en algún momento tendrán que organizar el espacio de aula dentro de la institución.

1. ¿Qué de la planificación del ambiente preparado en años anteriores considera oportuno de replicar? (lecciones aprendidas)

Intención de la pregunta: Rescatar aspectos positivos de las buenas prácticas realizadas, aciertos, logros, así como lecciones aprendidas que se evidencian en el CILEM en la implementación de un modelo de Marco Abierto.

2. ¿Qué espero obtener del ambiente preparado en este proceso?

Esta pregunta permite reflexionar a las docentes sobre el para qué de los elementos que se colocan en el espacio de aula, lo que le proporciona intencionalidad pedagógica, en su práctica docente. A partir de este escenario se pretende formar el tipo de ser humano que se busca en el CILEM.

- 2.1 *¿Qué elementos del ambiente físico permiten abordar lo que se espera del ambiente preparado para formación de las niñas y niños desde un modelo contextual holista?*

- 2.2 *¿Qué se espera de una niña o niño en cuanto al desarrollo de habilidades para la vida que le permitan su desarrollo individual y social al final del proceso?*

3. ¿Qué debo mejorar en el ambiente y en mi práctica docente para obtener lo que espero?

Esta pregunta es una posición auto crítica de la docente ante los escenarios de planificación en el ambiente preparado. Se identifican oportunidades de mejora en aras de alcanzar el concepto

de niña y niño que se desea formar en el CILEM.

- 3.1 *¿Qué mejoras debo realizar en la disposición del ambiente físico?*
 - 3.2 *¿Qué mejoras se deben realizar para favorecer la auto gestión, auto regulación y el desarrollo de habilidades para la vida en las niñas y los niños?*
4. *¿Qué compromisos se deben asumir institucional y profesionalmente para que el ambiente preparado posibilite lo que se espera en términos de desarrollo de la niñez?*

La intención de la pregunta es un principio del socio constructivismo para generar cambios en el ambiente. Se establecen las necesidades de capacitación o de materiales para propiciar ambientes pertinentes, con lo que propone un modelo de marco abierto. Esto permite el compromiso de la comunidad educativa con el propósito de ejecutar el ambiente preparado.

- 4.1 *¿Qué recursos se deben considerar (material didáctico, mobiliario, recursos audiovisuales) para la ejecución del ambiente preparado?*
- 4.2 *¿Qué cambios en mi práctica docente se deben dar para propiciar que el ambiente preparado permita obtener lo que se espera?*

PASO 2: REALIZACIÓN DEL ECOANÁLISIS, O REFLEXIÓN DEL AMBIENTE PREPARADO

Tabla 11. Realización del ecoanálisis, o reflexión del ambiente preparado

| INSTRUMENTO OBSERVACIÓN DEL AMBIENTE A partir de mi rol docente, con las mediaciones que realizo con las niñas y los niños se favorece | | | |
|--|--|--|--|
| Reflexión del rol de la niña y el niño, para realizar los cambios que se consideran oportunos | Dentro del espacio de aula las niñas y los niños <ul style="list-style-type: none"> • Son los protagonistas del proceso educativo. • Trabajan con libertad. • Construyen aprendizajes. • Tienen la posibilidad de interactuar con sus pares. • Interactúan con adultos. • Desarrollan la auto gestión. • Resuelven situaciones de la cotidianidad. • Construyen su sentido de comunidad. • Realizan actividades colaborativas. • Vivencian la práctica de valores para la convivencia. • Favorecen su auto regulación. | | |
| Reflexión del rol docente para mejorar los procesos de mediación pedagógica | <p>Clima afectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorezco mi cuidado. • Favorezco la construcción de la seguridad y confianza en las niñas y niños. • Establezco relaciones cálidas con las niñas y los niños. • Relaciones de horizontalidad, no soy la protagonista del proceso. • Mi trato hacia las niñas y los niños es amoroso. • Tengo empatía en mi relación con las niñas y los niños. <p>Contención emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atiendo el llanto sin ignorar. • Evito juzgar las acciones de las niñas y los niños. • Evito etiquetar a las niñas y niños. • Estoy disponible para atender inquietudes. • Valido los sentimientos de las niñas y los niños. • Ofrezco opciones según las necesidades individuales. <p>Posibilitar la construcción de aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizo andamiajes acordes con las necesidades de las niñas y los niños. • Mis explicaciones sobre lo que espero de las niñas y los niños son claras. • Respeto las diferencias de aprendizaje. • Posibilito que las niñas y niños avancen a su propio ritmo. • Favorezco la zona de desarrollo próximo. | | |
| Reflexión del ambiente físico para realizar las mejoras que sean necesarias | <p>Los materiales dispuestos en el ambiente posibilitan</p> <table border="0"> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Acercamientos en las niñas y los niños con el entorno socio cultural. • La equidad de género. • Respeto por la diversidad. • El desarrollo del lenguaje verbal y escrito. • El desarrollo de la auto estima. • El desarrollo de la experimentación. • El desarrollo de la expresión creativa en sus diferentes manifestaciones. • El gozo y disfrute en las niñas y los niños. • El sentido de logro. • Retos para las niñas y los niños. • El desarrollo de habilidades para la vida. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento con actividades de la vida cotidiana. • El cuidado y respeto del medio ambiente. • Trabajo en coordinación con la familia. • El desarrollo del sentido del orden. • Se evidencia un ambiente acorde con los intereses y necesidades de las niñas y los niños. • El ambiente es accesible. • El ambiente denota estética. • El desarrollo de nociones matemáticas. • La experimentación. </td> </tr> </table> | <ul style="list-style-type: none"> • Acercamientos en las niñas y los niños con el entorno socio cultural. • La equidad de género. • Respeto por la diversidad. • El desarrollo del lenguaje verbal y escrito. • El desarrollo de la auto estima. • El desarrollo de la experimentación. • El desarrollo de la expresión creativa en sus diferentes manifestaciones. • El gozo y disfrute en las niñas y los niños. • El sentido de logro. • Retos para las niñas y los niños. • El desarrollo de habilidades para la vida. | <ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento con actividades de la vida cotidiana. • El cuidado y respeto del medio ambiente. • Trabajo en coordinación con la familia. • El desarrollo del sentido del orden. • Se evidencia un ambiente acorde con los intereses y necesidades de las niñas y los niños. • El ambiente es accesible. • El ambiente denota estética. • El desarrollo de nociones matemáticas. • La experimentación. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Acercamientos en las niñas y los niños con el entorno socio cultural. • La equidad de género. • Respeto por la diversidad. • El desarrollo del lenguaje verbal y escrito. • El desarrollo de la auto estima. • El desarrollo de la experimentación. • El desarrollo de la expresión creativa en sus diferentes manifestaciones. • El gozo y disfrute en las niñas y los niños. • El sentido de logro. • Retos para las niñas y los niños. • El desarrollo de habilidades para la vida. | <ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento con actividades de la vida cotidiana. • El cuidado y respeto del medio ambiente. • Trabajo en coordinación con la familia. • El desarrollo del sentido del orden. • Se evidencia un ambiente acorde con los intereses y necesidades de las niñas y los niños. • El ambiente es accesible. • El ambiente denota estética. • El desarrollo de nociones matemáticas. • La experimentación. | | |

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información, revisión bibliográfica documento en prensa, Chavarría y Orozco.

Cabe destacar que desde el CILEM, el ambiente preparado es fundamental como metodología a través de la cual se busca implementar el modelo educativo y mediante el cual se posibilita el desarrollo integral en las niñas y los niños.

En este sentido, con el instrumento anterior se busca realizar una reflexión del ambiente preparado con el objetivo de realizar los cambios y mejorar que se consideren oportunas.

La evaluación incluye el seguimiento al trabajo docente por medio de observaciones y visitas a las aulas, para propiciar procesos de mejora en la atención de las niñas y los niños. Se posibilita la observación y capacitación del personal docente en modelos de marco abierto para mejorar la práctica docente.

Se evalúan los procesos que van teniendo las niñas y los niños, al tomar en cuenta las conductas esperadas para la edad y los indicadores que contemplan los aprendizajes por construir.

La información se recopila mediante listas de cotejo, registros anecdóticos, escalas, crónicas, que posibilitan la toma de decisiones para favorecer el abordar situaciones de manera oportuna; por esta razón se realiza de manera constante. Sin embargo, al implementarse en el CILEM, un modelo educativo holista, se propone un instrumento para registrar el desarrollo de las niñas y los niños desde una posición integral.

5.2. Propuesta de instrumento para registrar el desarrollo de las niñas y los niños de manera integral

Con el instrumento que se presenta a continuación, se pretende que los indicadores que se seleccionen para el trabajo durante el mes se presenten de manera conjunta, propiciando una visión integral. En este sentido, las conductas a observar responden a los indicadores y los asume de manera conjunta, es decir mediante una conducta observable se pueden incluir varios indicadores. En la casilla del desempeño en las distintas semanas se busca registrar los avances que van teniendo las niñas y los niños durante el proceso, pues en la mayoría de los casos se mide el desempeño al final del planeamiento, pero en muy pocas ocasiones se registran los avances.

Tabla 12. Instrumento para registrar el desarrollo de las niñas y los niños de manera integral

Indicadores del desarrollo: Este apartado incluye los indicadores que vienen en la Guía del MEP adaptados o contextualizados a la realidad del CILEM, los indicadores pueden ser construidos por las docentes abarcando conductas esperadas para la edad. **Ejemplo:** Realiza movimientos psicomotrices al desplazarse por el CILEM, Expresa de diferentes maneras agrado al participar de diferentes entornos del CILEM, Expresa sus necesidades de manera verbal a diferentes miembros de la comunidad educativa del CILEM

Conductas a observar para el desarrollo integral: En este apartado se colocan las conductas observables que abarquen de manera integral los indicadores, es decir desde la observación de una conducta se puede obtener información del desempeño de manera integral. **Ejemplo:** Se desplaza con estabilidad por el CILEM e interactúa con los miembros de la comunidad educativa con seguridad y confianza.

| Niña o niño | Desempeño en la semana 1 | Desempeño en la semana 2 | Desempeño en la semana 3 | Desempeño en la semana 4 | Observaciones, recomendaciones |
|----------------------|---|--|--|---|---|
| <p>Arturo</p> | <p>A partir de lo observado registrar cómo ha sido el desarrollo en los distintos momentos del proceso, se pueden mencionar actividades específicas que se han realizado en la planificación</p> <p>Ejemplo: Durante esta semana Arturo ha mostrado estabilidad en sus movimientos, al desplazarse por los diferentes espacios del CILEM se puede observar como camina con estabilidad. No obstante, al entrar en contacto con otros miembros del personal se muestra un poco inseguro, llora cuando nota que otras personas se acercan a él y se le preguntan algo se le reusa a contestar.</p> | <p>De esta manera se pueden contemplar el desempeño durante el proceso.</p> <p>Ejemplo: Durante esta semana al visitar las oficinas, el comedor y el cuarto de pilas pudo observarse como los movimientos locomotores mejoraron notablemente. Al interactuar con algunos miembros del personal se mostró un poco más confiado, no obstante, se rehúso a darle un presente a los miembros del personal que visitamos. Su expresión verbal fue muy poco al interactuar con adultos del CILEM.</p> | <p>Se evita que la evaluación se realice al final</p> <p>Ejemplo: Al realizar una actividad de realizar un juego con los miembros del personal pudo observarse como Arturo no quiso participar, al preguntarle si la actividad le gusta dijo que si y en el aula se le observó realizarlo con sus pares, mostrando que su motricidad gruesa está muy bien. Se le dificulta relacionarse con otras personas aparte de su docente, en el aula participa de cantos, contesta preguntas sobre un cuento, se nota que le cuesta pronunciar la letra r.</p> | <p>Favorece que se puedan ir tomando medidas en el proceso</p> <p>Ejemplo: Luego de la realización de las actividades planificadas, puede observarse como la motricidad de Arturo está bien, pues no presentó mayor dificultad al realizarlas. Se muestra a gusto en el CILEM al conversar con sus pares indica que su escuela se llama CILEM. Le cuesta interactuar con otras personas a parte de su docente y presenta dificultad en la pronunciación de la letra r.</p> | <p>En este apartado se realizarán anotaciones que permitan individualizar el proceso y tomar las medidas que resulten pertinentes</p> <p>Ejemplo: Se recomienda trabajar el apego seguro en Arturo para que pueda relacionarse mejor con personas a parte de su docente. Se recomienda el realizar ejercicios para mejorar la pronunciación de la r, de no encontrar mejoría, debido a su edad es recomendable conversar con sus padres para valorar la posibilidad de llevarlo a terapia de lenguaje.</p> |

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información

Es importante recordar que al implementarse un modelo holista la evaluación también lo debe ser, razón por la cual se concibe la evaluación como un proceso integral y continuo que debe darse durante los diferentes momentos, como una manera de posibilitar el registro de los avances que van teniendo las niñas y los niños. En este sentido el papel docente como observadora es fundamental.

5.3. La participación de las familias en la Guía pedagógica del CILEM

En la Guía del MEP se propone el trabajo con la familia como primordial para la práctica educativa, de ahí importancia de establecer espacios de encuentro y trabajo en común, que favorezcan la comunicación, clara, continua, respetuosa y con compromiso.



Según la Guía del MEP algunas prácticas que facilitan el trabajo con las familias son las siguientes:

Ilustración 17. Generalidades del trabajo con familias desde las Guía del MEP

Relación de respeto para crear estrategias comunes en la educación de las niñas los niños

- Establecer canales de comunicación para permitir el trabajo colaborativo

Conocer patrones de crianza, para desarrollar en conjunto prácticas educativas pertinentes

- Respetar diferencias en estructuras familiares
- Brindar oportunidades para que interactúen y participen en los diferentes espacios educativos

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía del MEP, (2017), pp. 85-86.

En el trabajo que se realiza en el CILEM, las familias juegan un papel muy importante, como parte del contexto cultural más cercano de las niñas y los niños. Esto da información importante de contemplar en la planificación y propicia experiencias significativas para los infantes.

Por otra parte, en el CILEM se pretende ser un apoyo para las familias en la crianza de las niñas y los niños, y trabajar en conjunto en beneficio de la población que atiende.

Las familias son parte de la planificación del trabajo educativo en el CILEM, razón por la cual se considera necesario incluirlas como parte del papel protagónico de las niñas y los niños como primer grupo al que pertenecen los infantes.

Por esta razón se les involucra en actividades por medio de visitas al espacio de aula, donde pueden aportar desde sus disciplinas, sus experiencias, vivencias. Se les informa por medio de mensajes al hogar sobre las experiencias que se realizan en el aula y la manera como pueden reforzarlo en casa, se les invita a participar en las excursiones, se realiza la celebración del día de la abuela o abuelo, convivios y actividades familiares; de esta manera se les reconocen como parte de los procesos educativos que viven sus hijas e hijos.

Bernal (2014), define la inclusión de los padres de familia en el proceso educativo de la siguiente manera:

La inclusión de los padres de familia en este proceso es de vital importancia pues contribuye a la socialización de la importancia de la atención durante la primera infancia para el desarrollo del país y fomenta las mejores prácticas parentales en los hogares de familia que es, en últimas, donde los niños pasan la mayor parte de su tiempo. Sin los padres de

familia atendidos, el trabajo estaría solo parcialmente logrado (p.16).

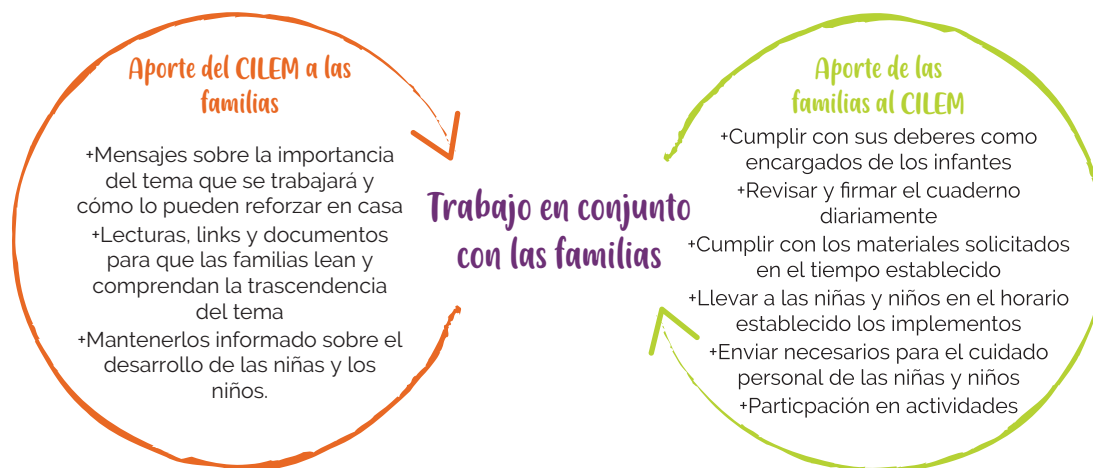
Se busca dar un acompañamiento a las familias en la crianza de sus hijas e hijos, se les escucha cuando sea necesario, se les brinda herramientas para el abordaje de temas sobre la niñez, se da solución pronta a sus inquietudes, por medio de una comunicación transparente y afectiva; esto genera credibilidad y confianza en la institución.

Pozo, Siquier y Ferrer (2009) señalan lo siguiente:

La colaboración familia-escuela dirigida a orientar a las familias y a fomentar el acuerdo sobre los objetivos educativos, es una manera de promover el desarrollo infantil y, a la vez, de apoyar y hacer crecer la competencia educativa de las familias, ya que, desde el acuerdo y la confianza mutuas, los profesionales de la educación pueden ayudar a las familias a reforzar determinadas prácticas educativas y a hacer ver los problemas implicados en otro tipo de actuaciones (p.47).

Es por esta razón, se considera pertinente visibilizar la participación de las familias en la planificación por medio de un instrumento que del trabajo conjunto hogar –CILEM.

Ilustración 18. Propuesta de instrumento para involucrar a las familias en el trabajo que se realiza en el CILEM



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información.

Debido a la trascendencia de la participación de las familias en el trabajo que se realiza en el CILEM, con el documento presentado, se pretende informar a los padres de familia sobre lo que se está para que desde la casa se refuerce el trabajo del aula, información que les permita comprender la trascendencia del tema que se está trabajando y el accionar de sus hijas e hijos.

Mediante el aporte del hogar al CILEM, se busca que las familias cumplan con su papel dentro del proceso educativo, aporten ideas, materiales y firmen mensajes; el instrumento busca visibilizar el trabajo en conjunto Hogar – CILEM.

5.4. La participación de la comunidad en la Guía pedagógica del CILEM

El MEP en la Guía pedagógica propone la importancia de la comunidad de la siguiente manera:

La comunidad es el lugar donde las niñas y los niños crecen y se por medio de las distintas interacciones aprenden. Se evidencian las características de las familias, desde el punto de vista social, cultural, religioso, de salud. La relación con la comunidad facilita la construcción de aprendizajes en las niñas y los niños.



El papel de la comunidad en el CILEM se considera muy relevante, al formar parte del contexto, es además una fuente curricular, por esta razón aporta información pertinente de involucrar en el espacio educativo por medio de la planificación del trabajo docente.

Blanco (2018)

En esta etapa los niños y las niñas han de ampliar sus ámbitos de experiencia y realizar determinados aprendizajes que les permitan resolver las situaciones de la vida cotidiana de manera autónoma. Por ello, es importante fortalecer la articulación entre los distintos ambientes y contextos en los que se desarrolla el niño –familia, comunidad y escuela– con el fin de fortalecer, apoyar y contextualizar los aprendizajes (p.27).

En este sentido, se posibilita que las experiencias que se planteen en el espacio de aula les resulten pertinentes. Esto evidencia la importancia de incluir la comunidad en las experiencias que se planifican en el trabajo con niñas y niños en la educación inicial.

En el CILEM, la comunidad se integra al trabajo del aula de diversas maneras, algunas de ellas se ilustran en la siguiente figura.

Ilustración 19. Generalidades de la vinculación del CILEM con la comunidad



Excursiones

Realizando excursiones a lugares de la comunidad que permiten vivenciar características de la comunidad ramonense



Ambiente preparado

Por medio del ambiente preparado es decir con los materiales que se colocan en el espacio y las experiencias que se planifican se procura que hayan elementos propios de la comunidad, entre ellos comidas, costumbres, tradiciones,



Visitas al aula

Se planifican actividades en las cuales se reciben visitas de personas de la comunidad que aportan desde sus experiencias al trabajo de aula

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información.

En este sentido, en el CILEM la comunidad se incluye desde la incorporación del entorno socio cultural en el trabajo que se realiza, al colocar en el ambiente elementos relacionados con la comunidad. También se realizan actividades que lo involucren por medio de excursiones a lugares vecinos.

Se invitan personas de la comunidad al aula, se realizan recetas de cocina propias de San Ramón, participan en festividades comunales, realizan visitas a las casas de las niñas y niños, mediante la relación con la comunidad universitaria en general. Esta posibilita investigaciones, prácticas educativas, observaciones de estudiantes, trabajos de TCU, charlas; esto enriquece y fortalece la relación con la comunidad.

Con este tipo de actividades se busca además el desarrollo en las niñas y los niños de la identidad cultural con su entorno más cercano del cual forma parte la comunidad.

En el CILEM, gracias a que forma parte de la Coordinación de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, se posibilita que desde la función que se realiza, en cuanto a la proyección social, se participe de experiencias como parte de la extensión a la comunidad por medio de actividades organizadas por la Universidad, como por ejemplo, las Jornadas de Acción Social. Aquí se expone a la comunidad la labor que la institución realiza; en este sentido la participación de las niñas, niños y personal docente es fundamental.

Se dan charlas abiertas al público sobre acompañamiento a la crianza de las hijas e hijos, sobre la metodología que se emplea como una manera de socializar el modelo educativo; esto constituye un puente entre la comunidad y la universidad.

En la planificación del trabajo en el CILEM, desde el ambiente preparado, se visualiza la incorporación de la comunidad. Esto contribuye con la identidad cultural y propicia la formación de personas amantes de sus pueblos, costumbres, tradiciones; desde el holismo se posibilita la construcción de personas que piensen localmente y actúen de manera global.

5.5. La mediación pedagógica en la Guía pedagógica del CILEM

Con respecto al concepto de mediación pedagógica el MEP, propone:

Los adultos encargados de la atención de la niñez propongan diferentes posibilidades en el espacio educativo para desafiar a las niñas y los niños e instarlos a investigar, explorar; se propicia que sean los protagonistas del proceso y de esta manera construyan aprendizajes significativos. Las mediaciones deben tener intención educativa, complejidad, significado, actividad, problematización y trascendencia (MEP, 2017, pp. 86-88).

La relación docente y las niñas y niños, en el CILEM, está determinada, en gran medida, por el compromiso profesional de tener un ambiente adecuado para ellos. Es el adulto quien con su sensibilidad, actitud crítica y reflexiva, propicia experiencias, materiales y ambientes que favorecen que los infantes construyan conocimientos.

Ilustración 20. Mediación docente en el CILEM



Por medio del ambiente preparado en el CILEM las acciones docentes tienen intención educativa, actividad, significado, se favorece la problematización y los ejercicios que se proponen al potenciar el desarrollo de habilidades para la vida, favorecen que tengan trascendencia al reflexionar sobre como un ejercicio le puede ayudar a resolver una situación de la cotidianidad como por ejemplo alimentarse utilizando un tenedor y un cubierto. Se favorece además el sentido de logro, al posibilitar realizar acciones por ellas y ellos mismos.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información.

Se propician experiencias desde lo dispuesto en el ambiente, lo que se hace de manera reflexiva y con intencionalidad pedagógica.

En este sentido, el ambiente preparado es parte indispensable dentro de una metodología de trabajo caracterizada por la participación activa de la niñez, donde el docente proporciona materiales que dan la posibilidad de aumentar el reto y la complejidad, según el ritmo y avance de las niñas y los niños.

Lo anterior permite ver que el papel docente es fundamental, tiene un rol activo que posibilita el protagonismo de las niñas y los niños, es un observador permanente. Se dan relaciones de cercanía, respeto, apoyo y razón, por la cual las niñas y los niños las llaman por su nombre. No obstante, la docente es figura de autoridad, que orienta el proceso educativo, es mediadora cultural y es quien posibilita que exista una comunidad de aprendizaje donde unos aprenden de otros.

La mediación pedagógica en el CILEM pretende que el docente sean guía, observadoras constantes del desarrollo de las niñas y los niños que por medio de las interacciones en la cotidianidad propicien la construcción del conocimiento, posibilitan la indagación, el cuestionamiento y establecen retos; esto posibilita la problematización en un ambiente de libertad, flexibilidad, afectividad y respeto hacia los miembros del grupo.

Gómez (s.a), citado por Jaramillo (2007) señala que el papel del adulto en el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser

...de guía y conductor de ese proceso de enseñanza, aprendizaje que, por dominar la cultura y sus formas de transmisión adquirida

como profesional educativo, se convierte en un potenciador del desarrollo del niño, en un mediador entre el niño y la cultura que debe asimilar activamente. Además, por su posición y experiencia como tal y teniendo en cuenta la necesaria preparación pedagógica, es quien ha de organizar, orientar y dirigir el proceso educativo de los niños; debe tener opciones sobre los logros como propósitos y sobre los procedimientos para alcanzarlos (p.115).

Se potencia el desarrollo de habilidades para la vida, que les permita a las niñas y niños adquirir cada vez más auto gestión. Por esta razón la mediación docente se enfoca en posibilitar que las niñas y niños tengan el papel protagónico y busquen resolver situaciones de la cotidianidad; la docente acompaña y apoya, sin llegar a resolver por ellas y ellos.

Este concepto de mediación pedagógica responde a un modelo metodológico en el cual cobran relevancia elementos como la importancia del ambiente preparado, la zona de desarrollo próximo, andamiaje, donde las docentes por medio de su comportamiento y el modelaje del uso del material guían a las niñas y niños en el proceso educativo para el logro de habilidades para la vida; se dotan de significado las acciones que realizan las niñas y los niños.

En este sentido, conviene mencionar una serie de características que deben estar presentes en el proceso educativo señaladas por Paulo Freire:

1. **Rigor metodológico:** Educandos y educadores creadores, investigadores, curiosos para el desarrollo de la criticidad.
2. **Exige investigación:** Para propiciar novedades.
3. **Respeto a los saberes de los educandos:** Contextualizar el proceso

educativo a experiencias de sus estudiantes.

4. **Exige crítica:** Cuestionarse.
5. **Estética y ética:** Respeto por el ser humano y su formación espiritual.
6. **Corporificación de las palabras por el ejemplo:** Enseñar con lo que se hace.
7. **Exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo por cualquier forma de discriminación:** Respeto por la individualidad.
8. **Reflexión crítica sobre la práctica:** Capacidad de auto reflexionar para mejorar.
9. **El reconocimiento y la asunción de la identidad cultural:** Propiciar aprecio por la herencia cultural
10. **Enseñar es crear posibilidades** (Freire, 2006, pp 27- 46). Puede apreciarse cómo las características expuestas por Freire se encuentran presentes en los procesos de mediación que se implementan en el CILEM.

Debido a que quien media es la docente, se considera pertinente en esta Guía realizar una caracterización del personal docente que labora en el CILEM; se incluyen características personales y profesionales.

Ilustración 21. Caracterización del personal docente que labora en el CILEM

Características personales

- Tener vocación
- Proactiva
- Responsable
- Empática
- Con deseos de superación personal
- Honesta
- Colaboradora
- Flexible
- Estable emocionalmente
- Creativa
- Con empatía lingüística
- Observadora
- Solidaria
- Decidida
- Crítica

Características profesionales

- Actualización profesional
- Conocimientos en la disciplina
- Conocimiento del marco normativo para la atención de la niñez en Costa Rica
- Con ética profesional
- Conocimientos en responsabilidades afines al puesto
- Conocimiento de la filosofía institucional en el modelo que se implementa
- Conocimientos permitan que implementen un modelo de marco abierto

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información

Como puede apreciarse en el CILEM, la mediación docente está determinada principalmente por la vocación y las cualidades personales para el trabajo con las niñas y los niños. Esto se despliega en el modelo educativo que se implementa donde las relaciones que se establecen entre las niñas, niños y docentes buscan ser cercanas, afectivas que posibiliten la construcción de la seguridad y confianza.

Para Peralta, citada Castillo y Castillo (2016): "La mediación en la primera infancia tiene un componente vital ligado a la ternura y al placer como ingrediente esencial de motivación para el aprendizaje" (p.51).

Dentro de las características profesionales es fundamental la actualización profesional y la adquisición de conocimientos en la metodología que se implementa en la institución. Es una manera de poder situarse en la posición que se requiere para propiciar interacciones positivas desde lo que pretende un modelo de marco abierto.

5.6. Interacciones positivas desde la mediación en el CILEM

Desde lo propuesto por el MEP se considera parte de las interacciones positivas

Ilustración 22. Interacciones positivas desde la Guía del MEP

Un clima afectivo positivo

- Respetuoso, cariñoso, que permita expresar ideas. Ambiente seguro, que favorezca la experimentación
- Creación de vínculos afectivos, sin amenazas, con confianza, con experiencias novedosas y buenas relaciones entre la familia y sus hijos.

La singularidad

- Considerar a cada niña y niño como persona única, que haya comunicación cercana, que permita la reflexión en las niñas y los niños en cuanto a sus logros.
- Que permita la formación de niñas y niños seguros y seguros, con fortalecimiento de la auto estima.

La interacción y la comunicación

- Valorar lo que cada niña o niño puede aportar al grupo, favorecer interacciones
- Favorecer interacciones con otras niñas y niños así como también con miembros de la comunidad

El establecimiento de límites

- Que se favorezca la orientación de las niñas y los niños sin caer en la necesidad de caer en un ambiente que cause temor a la niñez.
- Normas que sean fáciles de comprender para los infantes, utilizar un lenguaje propositivo, sin hacer uso del lenguaje negativo. Coherentes entre que lo que se solicita a los infantes y el actuar del adulto.

La resolución de conflictos

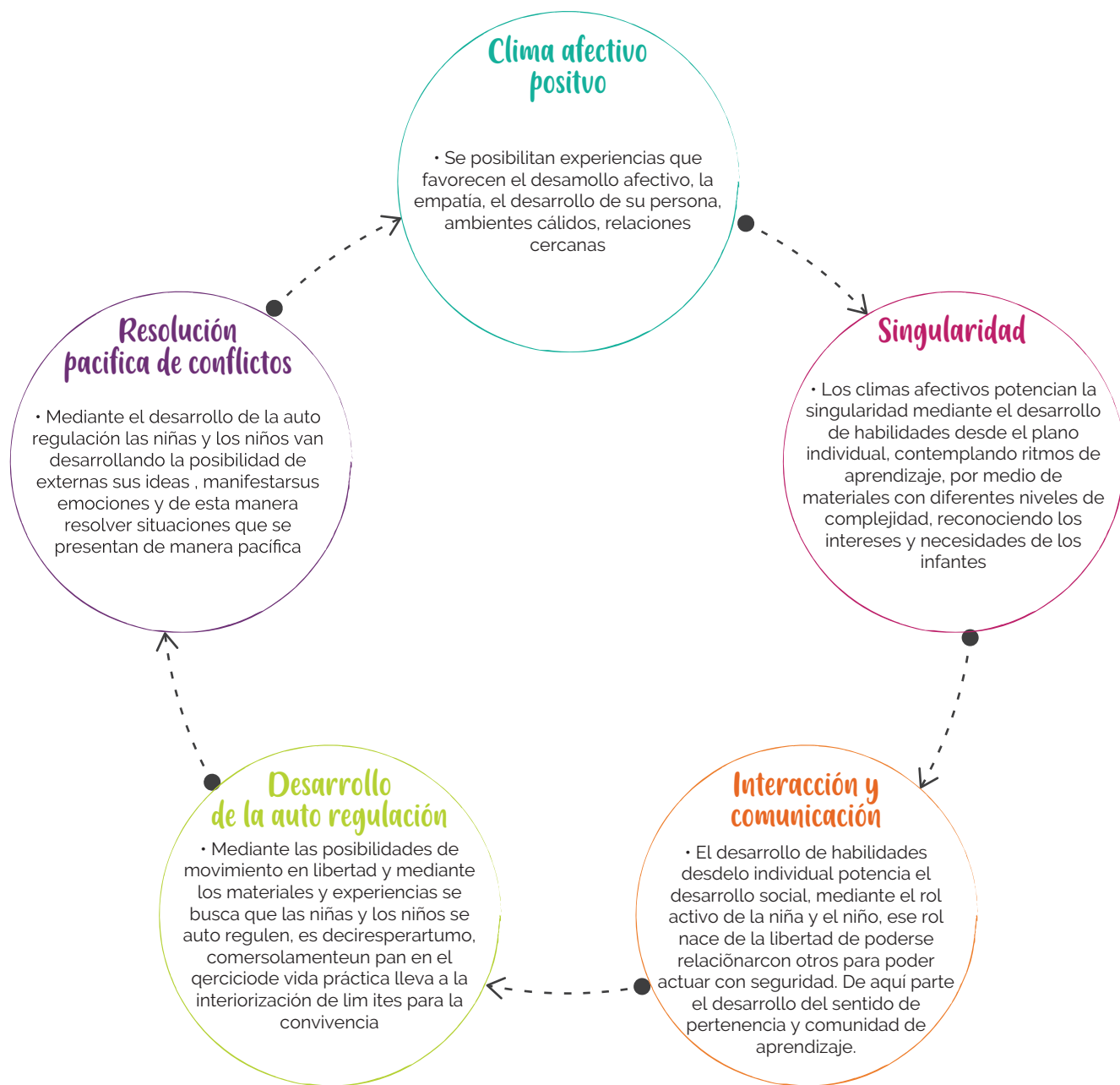
- Que se posibilite en las niñas y los niños el resolver situaciones de manera pacífica, reflexionar sobre sus acciones, respetuoso de las opiniones de los demás aunque sean diferentes a su punto de vista..
- Realizar intervenciones oportunas para que los infantes puedan recordar la manera adecuada de tratar a los demás

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía del MEP, 2017, pp.88-91.

En el CILEM las interacciones positivas se llevan a la práctica a partir de lo dispuesto en el ambiente, que como se ha venido mencionando incluye el ambiente físico, la mediación docente y la participación de las niñas y los niños.

Las interacciones positivas se posibilitan en el CILEM de la siguiente manera:

Ilustración 23. Interacciones positivas que se posibilitan en el CILEM



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información

Cabe destacar que las intervenciones positivas de los adultos posibilitan la construcción de aprendizaje en las niñas y los niños. Para Rubio, (2018), existen cinco maneras de hacerlo

1. **Atender las señales y seguir sus intereses.** Es importante identificar y responder a lo que los infantes comunican.

2. **Introducir nuevos conceptos.** Nombrar los diferentes elementos del entorno de manera cotidiana en las diferentes actividades del día.

3. **Expandir el conocimiento del niño.** Ir más allá de lo que ellos expresan, verbalizando sus gestos y llamando los diferentes elementos por su nombre.

4. **Jugando.** Jugar es el principal medio de aprendizaje para el niño, les ayuda a participar y potenciar roles, introducir retos y problemas que la niña y el niño tengan que resolver sin que les cause frustración.

5. **Reconocer y reforzar los intentos y logros de manera positiva:** felicitarles, verbalizar sus logros y sus intentos, favorecer el desarrollo de su autoestima y animarlos a seguir aprendiendo.

En cuanto a la importancia del papel docente y los beneficios de las interacciones positivas, Rubio (2018) señala que estas ayudan a las niñas y niños de la siguiente manera:

1. **Desarrollando su lenguaje.** Le exponen y le familiarizan con muchas y nuevas palabras que va comprendiendo, interiorizando y que poco a poco irá introduciendo en su propio vocabulario.

2. **Promoviendo sus capacidades cognitivas y motrices.** El niño se familiariza con conceptos complejos como causa y efecto, o la permanencia de objetos (el objeto no desaparece simplemente porque ya no lo veas).

3. **Desarrollando y estimulando aspectos de función ejecutiva.** Como la atención, la perseverancia, la auto-regulación, entre otros, a través de enfrentarse y superar retos.

4. **Fomentando su creatividad y su desarrollo socio-emocional.** Promover el apego, el vínculo afectuoso entre el niño y el adulto cuidador, al tejer una relación cálida y próxima entre ambos.

5. **Provocando su curiosidad.** Animándolo a querer aprender cosas nuevas (p.1).

VI. ORGANIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS ÁMBITOS DE APRENDIZAJE Y SUS COMPONENTES EN LA GUÍA DEL CILEM

Es importante indicar que desde lo propuesto en la Guía del MEP, a partir de los ámbitos de aprendizaje se planifica el trabajo con las niñas y los niños, contemplando el marco normativo y pedagógico que la sustenta. Razón por la cual en la Guía del CILEM se considera necesario conocer antes la parte teórica para finalmente llegar a su materialización por medio de los ámbitos.

En el siguiente cuadro se presenta un resumen de lo que conforman los ámbitos de aprendizaje desde lo propuesto por el MEP.

La Guía pedagógica del MEP consta de tres ámbitos de aprendizaje: conocimiento de sí mismo, exploración con el medio social, cultural y natural y finalmente, comunicación y expresión creativa. Son espacios para proveer experiencias desde el nacimiento y que impacten su desarrollo y aprendizaje; los ámbitos se complementan y se interrelacionan (MEP, 2017, p.23).

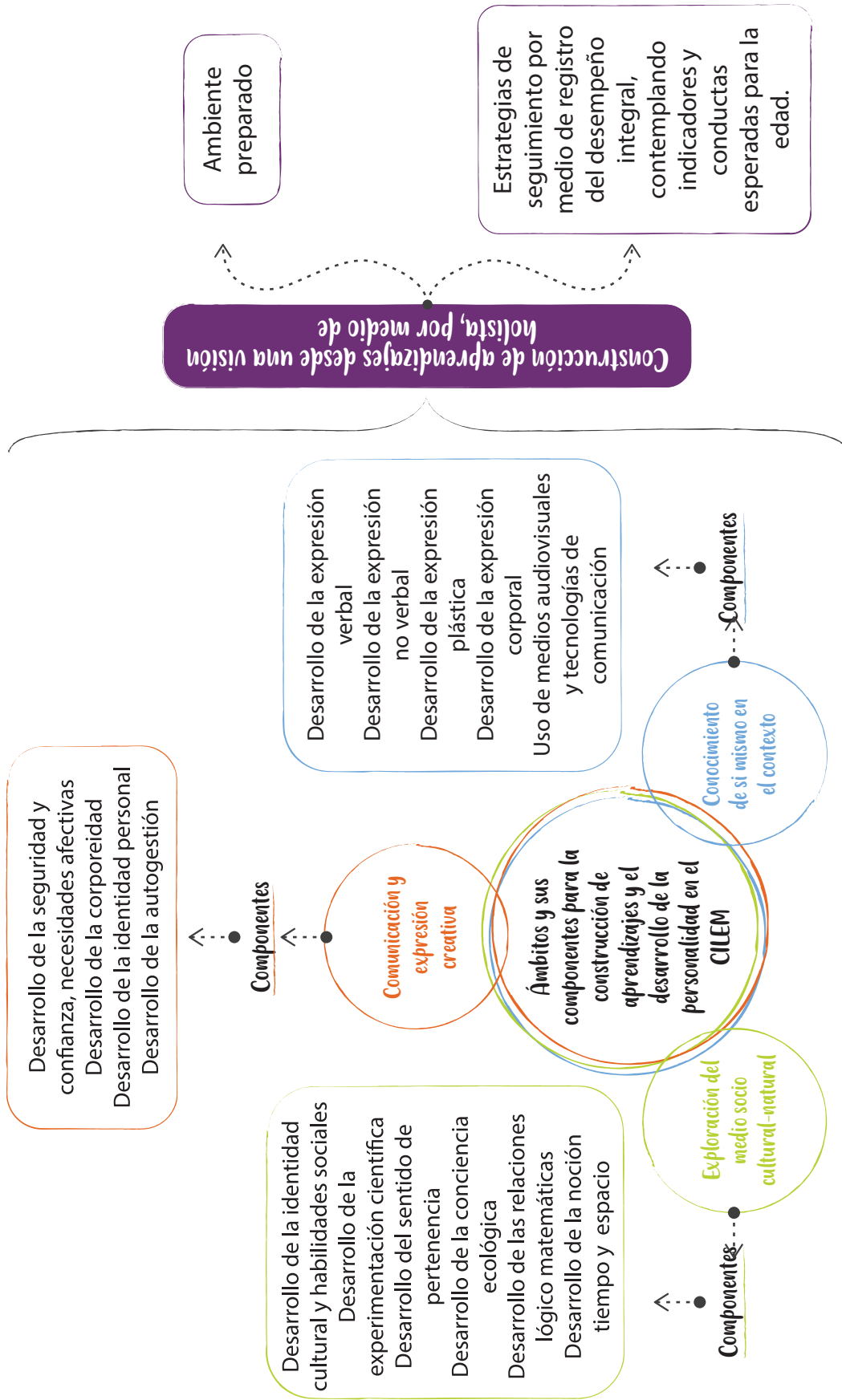


La Guía pedagógica del CILEM se sustenta en los ámbitos que propone la guía del MEP y se enriquece desde experiencias y testimonios de las docentes y procesos de investigación realizados en la institución durante los últimos 16 años.

Debido a que en la Guía del MEP se indica que su enfoque es el socio constructivismo, en la Guía del CILEM se considera pertinente mencionarlos como Ámbitos para la construcción de aprendizajes.

Los ámbitos para la construcción de aprendizajes en el CILEM se pueden representar mediante la siguiente figura:

Ilustración 24. Ámbitos para la construcción de aprendizajes en el CILEM



Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía del MEP, 2017 y del análisis de la información.

A partir de la realidad del CILEM se considera pertinente que se visualice la complementariedad de los diferentes ámbitos, al posibilitar una mejor comprensión de lo que propone el holismo. Se reconoce necesario expresar que, debido a la metodología que se implementa en el CILEM, los aprendizajes se construyen de manera integral.

Los ámbitos en la Guía del MEP están constituidos por componentes, aprendizajes por construir, sugerencias de estrategias y materiales y los indicadores, cada uno de ellos se resume en el siguiente cuadro:

Los ámbitos están constituidos por componentes, los cuales se consideran las bases sobre las que se fundamentan los aprendizajes. Los aprendizajes por construir, a su vez constituyen lo que se desea alcanzar en los infantes. Contempla sugerencias de estrategias de actividades que se le proponen a las niñas y los niños, materiales y recursos, que son herramientas y equipo para facilitar el aprendizaje. Los indicadores son conductas observables que proporcionan información acerca del desempeño de las niñas y los niños en los aprendizajes que se pretenden construir (MEP, 2017, pp.23-26).



Desde la realidad del CILEM los aprendizajes por construir, es decir los conocimientos que se consideran pertinentes de que sean construidos por las niñas y los niños, son los que se proyectan desde una visión holista del aprendizaje.

En este sentido, se considera que las experiencias que se planifican deben posibilitar en las niñas y los niños el desarrollo de la afectividad, exploración, el desarrollo de habilidades para la vida, comunicación

asertiva, resolución de conflictos, desarrollo del lenguaje, en total sintonía con cuidado del entorno natural y socio cultural al que pertenece.

Es importante recordar que las niñas y los niños construyen aprendizajes de manera constante y en las diferentes experiencias que se propician. No obstante, es indispensable que los ambientes sean ricos en materiales y experiencias y que las docentes realicen las mediaciones oportunas para propiciar la construcción del conocimiento.

Desde un modelo de marco abierto, los aprendizajes por construir se posibilitan en largos periodos de actividad, en las experiencias con reto cognitivo, agradables, constructivistas. Se posibilita la interacción entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, la zona de desarrollo próximo, cada quien avanza a su ritmo y se posibilita la libertad para actuar y construir aprendizajes.

Los materiales y recursos están contemplados en el ambiente preparado, que a su vez están determinados por las conductas esperadas para la edad, los periodos sensibles y una observación constante de las docentes sobre las necesidades de los infantes.

Las docentes son quienes proveen de experiencias a los infantes, ofrecen las posibilidades a la niñez por medio de lo dispuesto en el ambiente para que ellas y ellos construyan el aprendizaje, desde los diferentes ámbitos del desarrollo.

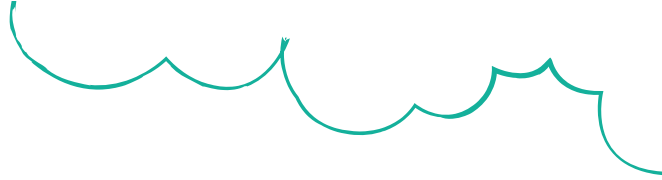
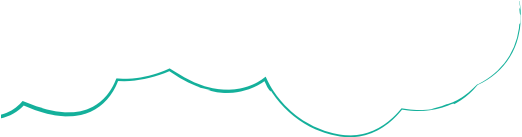
Una característica de los materiales y recursos presentes en el espacio es que posibilitan el desarrollo de habilidades para la vida mediante los ejercicios de vida práctica. Estos les permite la solución de situaciones que se presentan en la cotidianidad, favorecen

el desarrollo de la seguridad y confianza, la auto gestión, la conciencia ecológica, el desarrollo de habilidades sociales, el sentido de pertenencia, la construcción de nociones lógico matemáticas, nociones de tiempo, espacio y la expresión creativa de diversas maneras; se posibilita, de esta manera, una concepción holista del aprendizaje.

Los indicadores, en el CILEM, están determinados por los aprendizajes por construir, es decir se debe evaluar el tema que se está trabajando. En esta guía se pretende que el abordaje del proceso evaluativo contemple el proceso de manera integral, orientado a la toma de decisiones para mejorar desde una visión holista. En este sentido, se busca que la evaluación contemple las conductas esperadas para la edad y los periodos sensibles.

Se busca recopilar los resultados de manera integral por medio del registro del desarrollo integral, en el cual se contemplen los diferentes indicadores y conductas observables de manera conjunta. Es decir, una misma conducta observable puede dar información del desempeño del conocimiento de sí mismo, de la exploración con el medio socio cultural-natural y de la expresión creativa.

Seguidamente se hace la contextualización de cada uno de los ámbitos para la construcción de aprendizajes desde la realidad del CILEM.





Ámbito para la construcción de aprendizajes:
Conocimiento de sí mismo en el contexto,
en la guía pedagógica del CILEM



6.1. *Ámbito para la construcción de aprendizajes: conocimiento de sí mismo en el contexto, en la guía pedagógica del CILEM*



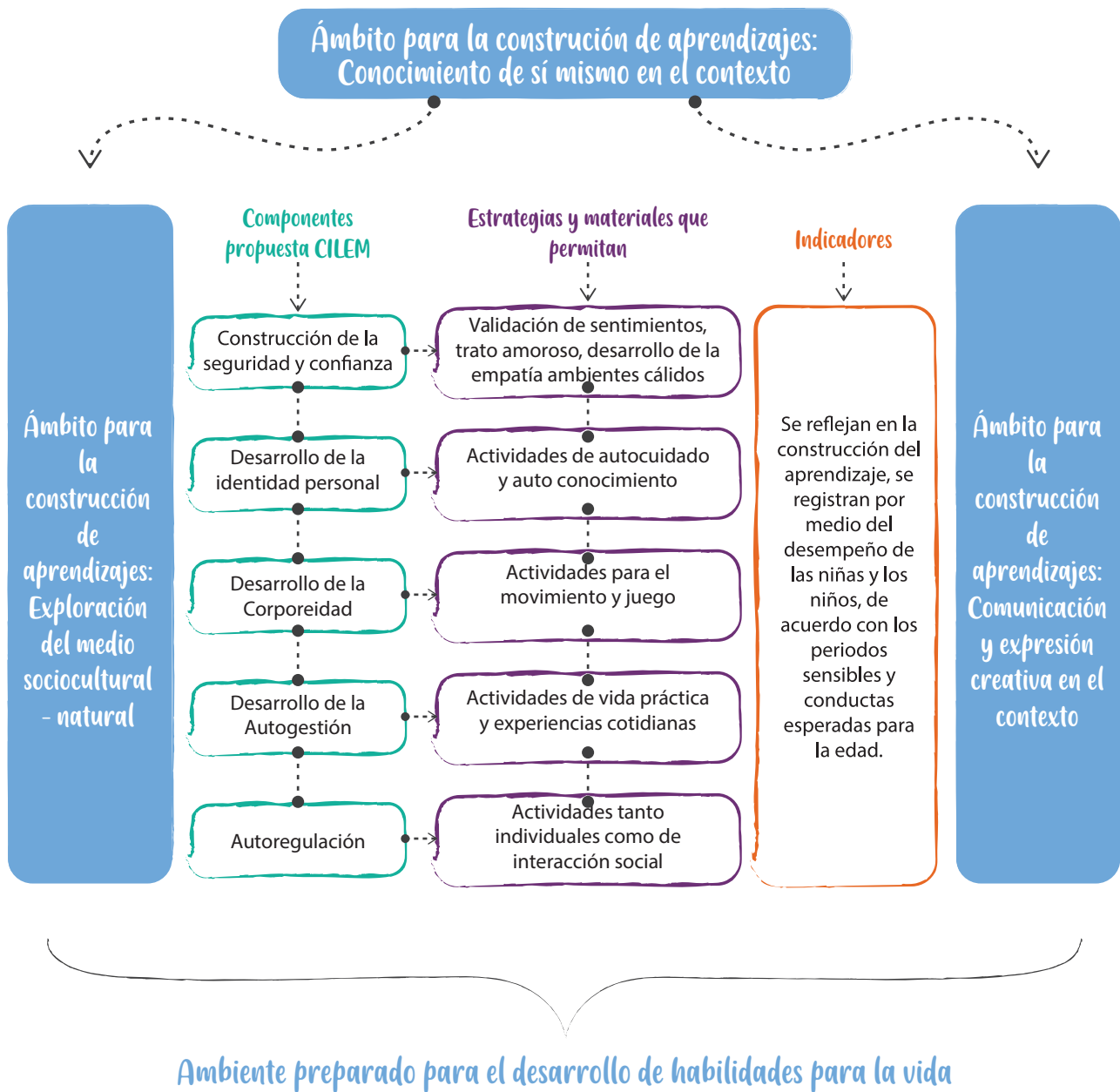
Desde lo propuesto en la Guía pedagógica del MEP, el ámbito de aprendizaje conocimiento de sí mismo (a), puede resumirse de la siguiente manera:

Presenta un conjunto de aprendizajes que se relacionan con el desarrollo gradual y progresivo del propio yo, al conocer las posibilidades y limitaciones de su cuerpo; esto se produce mediante su individualidad, autoconocimiento y personalidad por medio de la confianza, la seguridad y expresión de sentimientos.



En la realidad del CILEM, este ámbito se contextualiza con el nombre: *Ámbito para la construcción de aprendizajes: Conocimiento de sí misma y sí mismo en el contexto.*

Ilustración 25. Ámbito para la construcción de aprendizajes: Conocimiento de sí misma y sí mismo en el contexto



Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía del MEP (2017) y el análisis de la información.

En la realidad del CILEM, el conocimiento de sí misma y sí mismo, se aborda desde el contexto, debido a que las diferentes experiencias y espacios posibilitan, en relación con los demás, en un contexto determinado, mediado por aspectos sociales, culturales, naturales y la manera como las niñas y los niños reaccionan ante ellas.

El conocimiento de sí misma y sí mismo, implica la manera como las niñas y los niños, al explorar con libertad, llegan a expresarse de distintas maneras.

A continuación, se describe cómo se operan los componentes de este ámbito para construcción de aprendizajes en el CILEM.

6.1.1. COMPONENTE: DESARROLLO DE LA SEGURIDAD Y CONFIANZA

En el CILEM se considera prioritario la atención a las necesidades afectivas en las niñas y los niños, mediante la validación de sentimientos, trato amoroso, desarrollo del apego, principalmente en los procesos de adaptación; esto les permite desarrollar seguridad y confianza. En este sentido, el desarrollo de la seguridad y confianza se considera fundamental y base sobre la cual se da el conocimiento de sí misma y sí mismo.

6.1.2. COMPONENTE: DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PERSONAL

El desarrollo de la seguridad y confianza posibilita el desarrollo de la identidad personal, mediante estrategias, experiencias materiales y recursos que permitan actividades orientadas hacia el auto cuidado.

Las niñas y los niños son el centro de la planificación, donde sus intereses y necesidades son incluidos en el proceso educativo, les favorece el desarrollo de su identidad, su posición en un grupo.

En la realidad del CILEM, el reconocimiento desde lo individual, como una persona con gustos y preferencias, les permite identificarse, reconocerse como parte de un grupo. En este sentido, el papel del docente es trascendental por medio del respeto y trato amoroso hacia la niñez.

6.1.3. COMPONENTE: DESARROLLO DE LA CORPOREIDAD

Es a partir del desarrollo de la seguridad y confianza, la identidad personal, que se potencia la corporeidad, mediante la realización de experiencias relacionadas con el cuerpo y el movimiento.

La corporeidad en el CILEM se construye, a partir de la interacción social, en dos direcciones: desde el plano individual se fomenta en las niñas y los niños la construcción de habilidades para la vida, se posibilita su rol protagónico en el proceso, validación de sus derechos, desarrollo de la

afectividad, la empatía, lo que favorece el desarrollo de la expresión de su identidad personal.

Incluye también su dimensión social, la cual se favorece por medio de las relaciones que establece con los otros en sus interacciones cotidianas; esto posibilita la construcción de la seguridad personal, que facilita las relaciones armoniosas con sus pares.

6.1.4. COMPONENTE: DESARROLLO DE LA AUTOGESTIÓN

Cuando las niñas y los niños exploran con seguridad, a través de ejercicios de vida práctica, mediante un trato respetuoso y libertad de acción, se favorece el desarrollo de la auto gestión; es decir, la exploración por el espacio y resolver situaciones por sí mismos con ayuda de los demás.

En el CILEM se habla más de auto gestión que de autonomía, pues nadie puede ser independiente en su actuar, pues somos parte de una comunidad, sociedad, institución y unos dependemos de otros. La autogestión es la que permite el desarrollar habilidades para la vida y desenvolverse por sí mismo de manera paulatina y de acuerdo con su desarrollo.

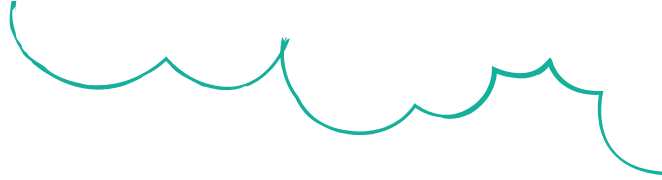
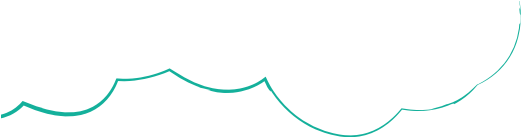
6.1.5. COMPONENTE: DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN

Dentro de las actividades que potencian el desarrollo integral en la realidad del CILEM, se busca que se vea a la niña y el niño desde su integralidad. Desde su totalidad, desde una concepción holista y con ambientes educativos desde lo propuesto por María Montessori, se le da gran importancia al progreso de cada uno, individualmente. Es posible el contacto con materiales reales o concretos, pues los niños y las niñas tienen la posibilidad de moverse y tener libertad para poder explorar con límites claramente establecidos, que les permite el desarrollo de su autorregulación; este concepto se construye a partir de la autogestión.

Para Vygotsky, el desarrollo humano y procesos educativos están relacionados con lo psicológico; por esta razón no se pueden separar de la parte humana los sentimientos y afectividades. Se tiene que asumir el entendimiento de los niños y las niñas desde la integralidad y como medio para propiciar la autorregulación o la capacidad emocional de poder controlar las emociones desde lo interno, sin depender de imposiciones desde afuera.

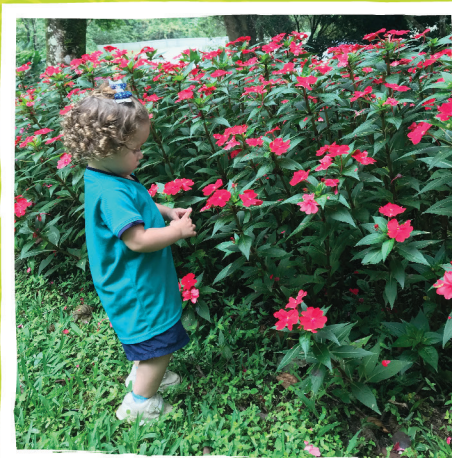
La auto regulación desde la realidad del CILEM consiste en la capacidad para regular emociones y se refleja en la manera en cómo las niñas y los niños resuelven situaciones e interactúan con los demás; esto lleva a un buen desarrollo social.

Cabe destacar que el ambiente preparado, la libertad y flexibilidad, el papel docente como mediador, al posibilitar experiencias, ambientes cálidos y ricos en material, son indispensables para que las niñas y los niños en el CILEM, puedan construir el conocimiento de sí mismas y sí mismos.





Ámbito para la construcción de aprendizajes:
Exploración con el medio socio cultural-
natural en la guía pedagógica del CILEM.



6.2. *Ámbito para la construcción de aprendizajes: exploración con el medio socio cultural – natural en la guía pedagógica del CILEM.*



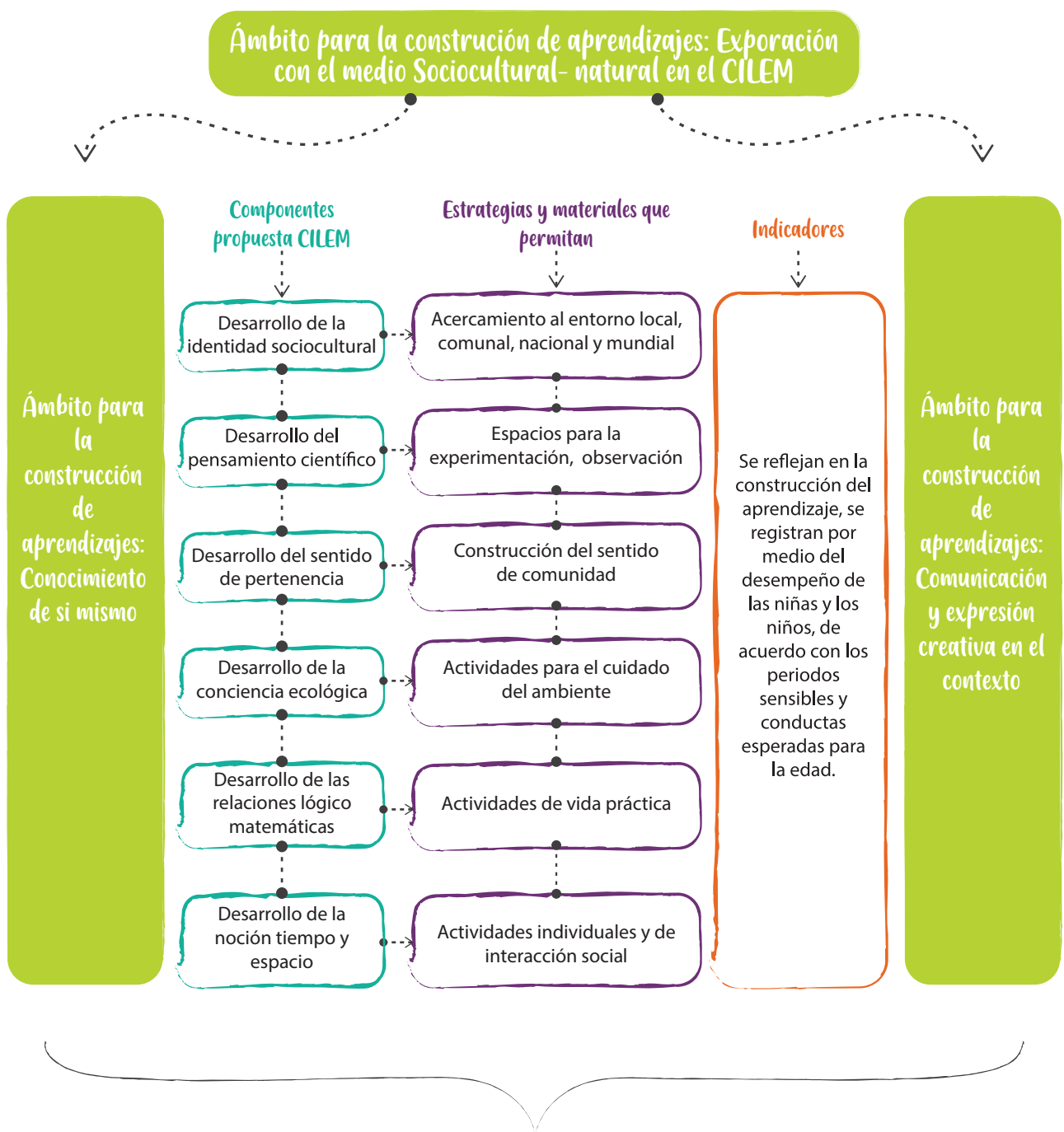
En la Guía pedagógica del MEP, se menciona que el ámbito de aprendizaje Exploración con el medio social, cultural y natural:

Involucra el desarrollo de la capacidad de interactuar y establecer relaciones de causa y efecto al participar en actividades grupales e individuales. Facilita el desarrollo de acciones para la conservación y sostenibilidad del medio natural. Implica el conocimiento de sí mismo como persona, miembro de una familia, de un centro educativo, de una comunidad. Contribuye al desarrollo del pensamiento en la resolución de problemas cotidianos en la construcción de nociones lógico matemáticas, espacio y tiempo (MEP, 2017, p.24).



A la hora de contextualizar este ámbito de aprendizaje a la realidad del CILEM, con el objetivo de que refleje el modelo de marco abierto que se implementa en la institución, su nombre se cambió por “Ámbito para la construcción de aprendizajes: Exploración con el medio socio cultural- natural. Se puede ilustrar con la siguiente figura.

Ilustración 26. Ámbito para la construcción de aprendizajes: Exploración con el medio socio cultural- natural



Ambiente preparado para el desarrollo de habilidades para la vida

Fuente: Elaboración propia a partir de lo propuesto por el MEP, (2017) y el análisis de la información

Cabe destacar que los seres humanos somos sociales por naturaleza, las relaciones sociales llevan a lo cultural y viceversa. No se podría explorar lo social sin que se vea impregnado por lo cultural. Por otra parte, lo social y lo cultural están unidos por un contexto natural en que se dan las relaciones. En este sentido, la percepción de lo natural que se tiene está mediado por la cultura y por las construcciones sociales que se realizan en un momento determinado.

A modo de ejemplo, el cuidado de un recurso universal como el agua se da de manera muy distinta en Costa Rica que en Europa o en el desierto de Sahara. De manera tal que la manera como se visualiza la relación con el ambiente natural es producto de la sociedad y la cultura de una región determinada.

A continuación se describe cómo se operan los componentes de este ámbito para construcción de aprendizajes en el CILEM.

6.2.1. COMPONENTE: DESARROLLO DE LA IDENTIDAD SOCIO CULTURAL

Dentro del entorno cultural en el CILEM, se potencia el acercamiento al entorno cultural más cercano como lo es la familia. A partir de ahí se construyen otros ámbitos del entorno cultural como la comunidad, servicios de la comunidad, el país y desde una visión holista el conocimiento general del mundo.

En el CILEM, el desarrollo de la identidad socio cultural se posibilita a través del ambiente preparado por parte del docente, que brinde en las niñas y los niños la capacidad de interactuar con sus pares, construir conocimientos mediante la resolución de ejercicios de vida práctica. Estos se proponen en el ambiente, al incorporar elementos propios de la cultura y del entorno natural, como una manera de que las niñas y los niños puedan conocerlos, apreciarlos conservarlos y realizar intercambios culturales.

Cuando se mencionan esos intercambios culturales, se hace alusión a que en el espacio educativo se tomen en cuenta las acciones que son propias de cada cultura. Se incluyen actividades que se realizan en lo interno de una comunidad e incluso del entorno familiar, ya que estas favorecen el desarrollo de la personalidad (Rosa y Rodríguez, 2016, p.338).

Por otra parte, en el CILEM, con el desarrollo de valores para la convivencia social se ve definido a partir de habilidades de comunicación, la capacidad de relacionarse con otras personas, la resolución pacífica de conflictos, así como el desarrollo de la creatividad la capacidad de adaptarse.

6.2.2. COMPONENTE: CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE PERTENENCIA

El proceso educativo potencia el intercambio constante de los diferentes miembros del grupo, el pertenecer a un grupo permite el desarrollo de relaciones que se favorecen con el diario vivir; cuando se es parte de un grupo se favorece la cooperación, la ayuda mutua, el trabajo en equipo, la práctica de valores.

Cuando se potencian valores y ayuda mutua, desde lo interno de un grupo, surge el concepto de comunidad de aprendizaje. El sentido de pertenencia se construye en el CILEM, a partir de la construcción del sentido de comunidad, pues ser parte de una comunidad genera pertenencia.

El término comunidad evoca a la unión, donde priva el respeto para cada uno de los miembros que la conforman. Dentro del ámbito educativo esa comunidad de aprendientes está formada por los estudiantes, docentes y demás personas que conforman la comunidad educativa; independientemente de los miembros, lo más importante son las relaciones a su interno.

Para la NAEYC (2009):

La función de la comunidad es proveer un entorno físico, emocional y cognitivo que los conduzca a semejante desarrollo y aprendizaje. Las bases de la comunidad se asientan en relaciones permanentes, positivas y afectuosas entre los adultos y los niños, entre los niños, entre los maestros y entre los maestros y las familias (p.18).

En el CILEM, al desarrollar el sentido de pertenencia, se favorece que las niñas y los niños se les observe trabajar con gozo, seguridad y confianza.


6.2.3. COMPONENTE: DESARROLLO DE LA CONCIENCIA ECOLÓGICA

Es importante destacar que los infantes necesitan diferentes espacios donde puedan construir sus conocimientos- Por ello, el acercamiento al entorno natural se constituye en una herramienta que potencia un espacio apto para que ellas y ellos vivencien experiencias que les resulten significativas. A este respecto, Idarrága (2013) señala:

La formación de la ciudadanía ambiental en la primera infancia busca generar aprendizajes significativos que las personas incorporen permanentemente durante sus vidas y para ello, tanto los agentes educativos las instituciones de educación, incluyendo la inicial, deberán transformar y desarrollar prácticas que orienten la reflexión permanente sobre el ambiente escolar y la vida cotidiana (p.117).

En el CILEM, en la cotidianidad del trabajo de aula por medio del ambiente preparado, se colocan elementos de la naturaleza y se realizan experiencias que permiten a las niñas y los niños aprender a sentir aprecio por el entorno natural; se desarrollan, de esta manera, aprendizajes que los acompañarán por el resto de la vida.

El entorno natural es un elemento que forma parte de la planificación y de la cotidianidad del espacio de aula, pues las niñas y los niños construyen experiencias a partir del entorno natural. El término desarrollo de conciencia ecológica, va más allá de la realización de actividades remediales como el reciclaje; se pretende construir en las niñas y los niños el amor por el entorno natural, la formación de ciudadanos conscientes de que el planeta es nuestro hogar y lo debemos cuidar.



Se propicia en actividades cotidianas como limpiar plantas del aula, usar una taza con agua al cepillarse los dientes para evitar desperdiciarla, apagar las luces que no son necesarias, giras didácticas, contacto directo con plantas, actividades de siembra de plantas medicinales y alimenticias, cuidado del jardín y otros.

6.2.4. COMPONENTE LAS RELACIONES LÓGICO MATEMÁTICAS

La trascendencia del ambiente preparado en el CILEM como fuente de construcción de conocimiento en las niñas y los niños, radica en que es a través de lo dispuesto en el ambiente que las niñas y los niños logran tener un rol activo y de esta manera vivenciar experiencias significativas, ejercicios lógico matemáticos, desarrollo de la creatividad y materiales con reto cognitivo.

Se potencia además con acercamientos a lo que propone la pedagogía de Montessori, al realizar esfuerzos por tener en las aulas algunos ejercicios matemáticos que buscan el desarrollo de nociones de cantidad, longitud, peso, tamaños, cuantificación, a partir de elementos de la naturaleza o de la vida práctica.

Las nociones lógico matemáticas en el CILEM están vinculadas al compromiso docente de tener en el ambiente materiales con reto cognitivo, científicamente diseñados; es decir que promuevan la capacidad de pensar resolver situaciones de la vida cotidiana y propiciar experiencias que favorezcan el desarrollo de conceptos matemáticos.

6.2.5. NOCIÓN DE TIEMPO Y ESPACIO

Se potencia, desde el ambiente preparado, la importancia de que los materiales estén científicamente diseñados, que sean interesantes, que les permita analizar, explorar, desarrollar la creatividad.

En la realidad del CILEM, mediante el establecimiento de rutina de trabajo, con ejercicios de vida práctica, mediante la planificación de experiencias cotidianas de interacción social como colocar la fecha, mencionar el día de la semana, el mes, año, lectura de imágenes o momentos importantes que están por llegar, se posibilita el desarrollo de las nociones de tiempo y espacio.



*Ámbito para la construcción de aprendizajes:
Comunicación y expresión creativa en el
contexto. En la guía pedagógica del CILEM*



6.3. *Ámbito de para la construcción de aprendizajes: comunicación y expresión creativa en el contexto. En la guía pedagógica del CILEM*



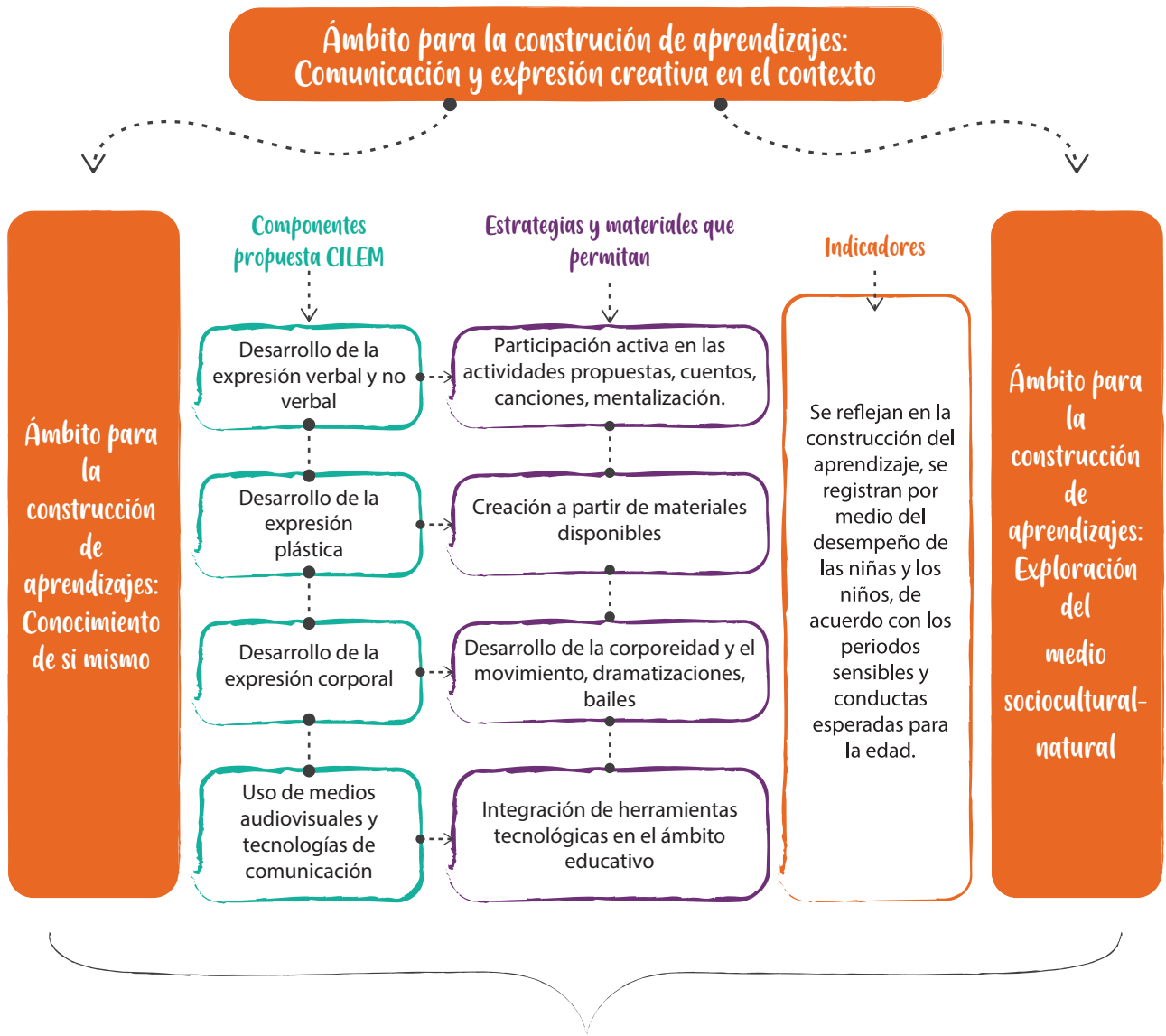
La Guía pedagógica del MEP, con respecto al *Ámbito de aprendizaje, Comunicación y expresión creativa* señala:

Explora la capacidad comunicativa en las niñas y niños y su favorecimiento en cada momento de aprendizaje; el lenguaje es una herramienta eficaz de comunicación expresión e interacción (MEP, 2017, p.25).



En el CILEM se considera necesario mencionar en este ámbito la importancia del contexto, debido a que la comunicación es inherente a los seres vivos. No obstante, está determinada por el contexto; la manera como las niñas y los niños se expresan al interactuar en el patio es distinta a como lo hacen en el comedor, o bien en un espacio más familiar.

La puesta en práctica de este ámbito en el CILEM, se puede ilustrar con la siguiente figura.



Ambiente preparado para el desarrollo de habilidades para la vida

Fuente: Elaboración propia a partir de lo propuesto por el MEP. (2017) y el análisis de la información

La comunicación y expresión creativa se potencia en el CILEM, por medio del modelo que se emplea donde las niñas y los niños, tienen la libertad de explorar, utilizar lo dispuesto en el ambiente para crear con libertad; el papel docente es fundamental para propiciar que los infantes cuenten con lo que necesitan para crear.

Desde una visión contextual holista la expresión y la comunicación creativa forma parte de todas las actividades que se realizan y de los diferentes momentos de la jornada.

Existe comunicación y expresión creativa desde el mismo momento que las niñas y los niños ingresan a la institución y se materializa desde el rol protagónico que tienen en el espacio de aula.

Seguidamente se presentan los componentes que conforman este ámbito en el CILEM.

6.3.1. DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN VERBAL Y NO VERBAL

Se rescata la importancia del desarrollo de la expresión no verbal, lo que posibilita en las niñas y los niños manifestar emociones, deseos, temores y sentimientos, que se pueden identificar mediante la observación constante por parte del adulto, del desarrollo de las niñas y niños en las diferentes actividades; se posibilita mediante la validación de sentimientos.

En este sentido, el papel de la mediación docente, es trascendental para posibilitar el apego seguro, la confianza, seguridad en los infantes que les permita el desarrollo de la expresión en todos sus sentidos.

En el CILEM, es importante la utilización del lenguaje de manera cotidiana, con naturalidad, pronunciar adecuadamente cada palabra, mediante procesos de mentalización; es decir se pone en las niñas y los niños las palabras que aún no pueden pronunciar y posibilitan el desarrollo de la expresión verbal.

Para Castillo y Castillo (2016) "el vocabulario que se utiliza en edades tempranas debe contener gran riqueza; estimularse mediante estrategias lúdicas, como la poesía, el canto, el cuento, la denotación, la connotación, entre otras..." (p.65).

Mediante la utilización de recursos como libros, canciones, invitados a la clase a narrar un cuento, se convierten en actividades que lo posibilitan. Desde los recursos que la institución invierte se busca que los libros que se adquieran sean de buena calidad y acordes con la metodología que se emplea.

Consecuente con lo que propone el enfoque socio constructivista, en el CILEM las interacciones entre niñas y niños y adultos, el contexto como fuente de la planificación y la utilización del lenguaje como medio para favorecer el desarrollo cultural, posibilitan la construcción de la expresión verbal de manera constante.

Es así como tal y como lo planteaba Vygotsky, en cuanto a la relevancia del contexto en

el proceso educativo y al desarrollo de lenguaje como un medio de establecer interacciones con la cultura, también llamado herramienta cultural, las interacciones culturales posibilitan la socialización, que propicia aprendizajes contextualizados y en intercambio de vivencias con el medio y con los otros (Rosa y Rodríguez, 2016; Patiño, 2007).

6.3.2. DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA

El ambiente preparado, con la mediación del adulto y la implementación de una metodología flexible, posibilita que las niñas y los niños tengan a su disposición lo que necesitan para crear libremente y en el momento que lo desee.

En este sentido, se necesita que existan espacios pensados con anticipación para que los infantes puedan crear con libertad.

Se favorece la auto gestión, al posibilitar que los materiales se encuentren accesibles a los infantes para que sean ellas y ellos quienes seleccionen el material y lo utilicen cuando lo requieran, los materiales pensados en la niñez implican que el adulto esté atento a observar los intereses y necesidades.

En la institución se parte del principio de creatividad con lo cual las fichas no forman parte del trabajo manual; por el contrario los infantes cuentan con elementos de la naturaleza, materiales de reciclaje, para la realización de trabajos manuales donde se potencia la expresión plástica.

6.3.3. DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Desde el desarrollo de la corporeidad, se potencia la posibilidad de expresarse por medio del cuerpo y el movimiento, se fomenta que las niñas y los niños puedan realizar experiencias para la expresión corporal por medio de juegos, canciones, dramatizaciones, mímica de canciones.

El ambiente preparado debe contemplar el desarrollo de la expresión y propiciar que las niñas y los niños puedan acceder a diferentes materiales con esta intención.

6.3.4. USO DE LOS MEDIOS AUDIO VISUALES Y LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

En el trabajo con niñas y niños, el uso de herramientas tecnológicas adquiere gran relevancia, al ser nacidos en la era digital se relacionan a diario con la tecnología.

En el espacio educativo se debe potenciar el uso de la tecnología como herramienta educativa, sin que se convierta en un fin en sí mismo. Las herramientas que se utilizan son conocidas como herramientas tecnológicas, Hernández (2008) al respecto señala

Ofrecen opciones para lograr que el aula tradicional se convierta en un nuevo espacio, en donde tienen a su disposición actividades innovadoras de carácter colaborativo y con aspectos creativos que les permiten afianzar lo que aprenden al mismo tiempo que se divierten (p.27).

Desde esta perspectiva el uso de la tecnología en el trabajo con niñas y niños pequeños adquiere otra connotación y se potencia su utilización como una herramienta en el proceso educativo; al tratarse de niños pequeños es importante su utilización de manera lúdica y como un medio para fortalecer la socialización.

Es importante evitar el uso de la tecnología como un fin en sí mismo y en su lugar utilizar las diferentes herramientas que existen con carácter didáctico. A continuación, se presenta un cuadro que resume los diferentes usos que se le puede dar a los recursos tecnológicos en el trabajo con las niñas y niños.

Tabla 13. Usos que se le puede dar a los recursos tecnológicos en el trabajo con las niñas y niños

| Recurso | Usos que se le pueden dar y recurso donde encontrar la información |
|---|---|
| Video Beam | <p>Sirve para proyectar variedad de recursos, se complementa con la computadora. Además, se pueden hacer más atractivas las actividades tradicionales como contar cuentos, ver videos, presentaciones, imágenes. Lo importante es la creatividad de la docente.</p> <p>http://www.xarxatic.com/proyectores-en-las-aulas-usos-limitaciones-y-recomendaciones/</p> |
| Programas para presentar información como: PowerPoint, Prezi | <p>Con PowerPoint existen diferentes posibilidades de presentar un material, se pueden hacer videos, animaciones, presentaciones interactivas, permite guardar diapositivas como imágenes, permite presentar imágenes, gráficos y otros recursos y puede enriquecerse con internet, pero no es indispensable.</p> <p>Prezi es otra herramienta para hacer presentaciones, las cuales son más atractivas e interactivas, se debe tener conexión a internet.</p> <p>Aprende a usar desencadenadores en Power Point https://www.youtube.com/watch?v=DBKk18Nl7zA</p> <p>Aprende a hacer actividades interactivas https://www.youtube.com/watch?v=x7yC4e64mpl</p> <p>Aprende a hacer presentaciones en Prezi https://www.youtube.com/watch?v=dpa_sUUQxCw</p> <p>Página de Prezi https://prezi.com/es/</p> |
| Parlante con bluetooth | <p>Permite reproducir audio cuentos, música disponible en la red, audios grabados de los mismos niños y niñas. Se complementa con el teléfono celular o tablet, se requiere el uso del internet.</p> <p>Canal de video: https://www.youtube.com/user/CantaJuegoVEVO</p> <p>Convertir un video en un audio: https://video.online-convert.com/es/convertir-a-mp4</p> |

Fuente: Elaboración propia, modificado a partir de material del trabajo grupal del curso, estudio independiente II, Sede de Occidente, marzo-junio 2018.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Legislativa. (1957). Ley Fundamental de Educación. San José, C.R

Asamblea Legislativa. (1949). Constitución Política de Costa Rica, C.R.

Atencio, L; Arrieta, B; y Meza, R. (2010). La holística y las líneas de investigación en la toma de decisiones ético- transformacionales. *Omnia*, 35 -52.

Blanco, M. (2018). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33.

Bernheim, C. T. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32.

Bernal, R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia.

Bodrova, E., & Leong, D. (2004). La adquisición de herramientas de la mente y las funciones mentales superiores.

Boff, L. (2006). *Virtudes para otro mundo posible*. España: SAL TERRAE.

Briceño, J; Cañizales, B; Rivas, Y; Lobo, H; Moreno, E; Velásquez, I; y Ruzza, I. (2010). La holística y su relación con la generación de teorías. *Educere Revista Venezolana de Educación*, (14), 73- 83.

Cárdenas, H. (2016). La norma jurídica referida a la atención de la niñez menor de tres años en Costa Rica, un verdadero respaldo o una utopía? *Revista Pensamiento Actual*. Número 26, p 46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5821462.pdf>

Castillo, I. y Castillo, R. (2016). *Mediación pedagógica para la primera infancia reflexiones desde el sentir y el pensar*. EUNED. San José, Costa Rica.

Consejo Superior de Educación. (2017). *Política Curricular Educar para una nueva Ciudadanía* Recuperado de <http://www.mep.go.cr/>

Consejo Superior de Educación. (1994). *Política Educativa hacia el siglo XXI* Recuperado de <http://www.mep.go.cr/>



Consejo Superior de Educación. (2017). Política Educativa La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/>

Consejo Superior de Educación. (2018). Marco Curricular para la primera infancia. San José, Costa Rica.

Chavarría González, M. C. (2012). Observación y evaluación en centros infantiles. Algunas orientaciones para docentes y familias (con anotaciones) 1991/2012. Universidad de Costa Rica. Avances de Investigación, Volumen 7, Número 62.

Chavarría González, M. C., & Pérez, M. (1995). El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Chávez, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista educación, 25(2), 59-65.

Durán, M., Fernández, E., Hidalgo, S., Quintanilla, A. y Ramírez, E. (2010). Acercamiento crítico al holismo en la educación inicial. Seminario de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad de Costa Rica.

Universitario, C. (1974). Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. Recuperado de http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf.


Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.

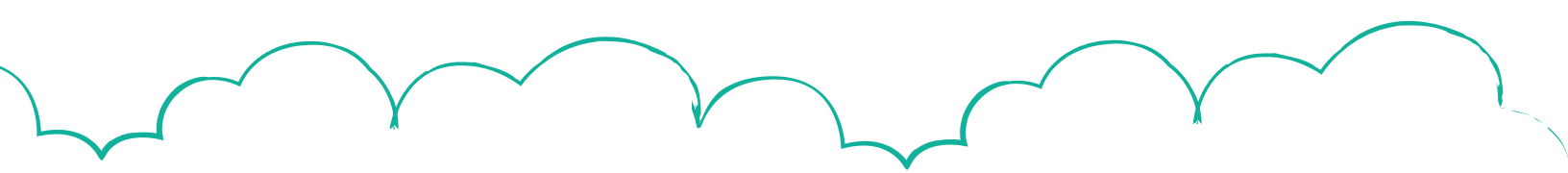
Geis, A. y Longás, J. (2006). Dirigir la escuela 0 -3. Barcelona: Grao.

González, E. (2007). Fundamentos de totalidad y holismo en las competencias para la investigación. Laurus Revista de Educación, (13), 338 – 354.

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, (5), 26 35.

Idárraga, L. M. C. (2013). Propuesta de educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 12(24), 111-127.

- 
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.
- Montessori, M. (1991). *El niño, el secreto de la infancia*. D., Diana, México.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Guía Pedagógica del nacimiento a los 4 años*. San José Costa Rica.
- Molina, Z. (2014). *Enfoques del Currículo*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Montessori, Mario M., Jr. (1991). *La educación para el desarrollo humano*:
- Montessori, M. (1982). *El Niño, el secreto de la infancia* (; 6ª reimp.). México: Diana. (Obra original publicada en 1958).
- Normativa interna. (2017). Centro Infantil Ermelinda Mora.
- NAEYC (2009). *Practica apropiada para el desarrollo de Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el nacimiento hasta los 8 años*.
- Orozco, C. (2007). El Ecoanálisis como mediación Psicopedagógica: Experiencia en el Centro Infantil Ermelinda Mora. *Actualidades Investigativas en Educación*, (7), 1-26.
- Papalia Diane, E., Sally, W. O., y Feldman, D. (2010). *Desarrollo humano*. Editorial Mc Graw Hill.
- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación Educadores*, (10), 53-60.
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. México, Programa Globalización, Conocimiento y Desarrollo de la UNAM.
- Patronato Nacional de la Infancia. (2015). *Política para la primera Infancia, 2015-2010*. San José, Costa Rica.
- Plan estratégico Institucional. (2018). Centro Infantil Ermelinda Mora.
- Pozo, M. L. M., Siquier, M. B., & Ferrer, M. H. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. IN. *Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, 1(1), 45-68.
- Quattrocchi, S. (1999). *Un ser humano. La importancia de los primeros tres años de vida*. Editorial Cuatro Vientos. Santiago.



Romo, V. (2012). Espacios educativos desafiantes en educación Infantil. En V. Peralta y L.

Hernández. (Coord.) Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana (pp. 141-145). OEI y UNICEF. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>

Rosa, N. y Rodríguez, W. (2016). Un modelo de educación en clave Vigotskiana: estudio piloto del desarrollo socioemocional de pre-escolares con el currículo "Key to Learning". Revista Puertorriqueña de psicología, (27), 334-352.

Ruso, R. C. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. Revista cubana de psicología, 18(1), 72-76.

Rubio, M. (2018). 5 maneras de ayudar a los niños a aprender más y mejor. Banco Interamericano de Desarrollo.

VIGOTSKY, Lev. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Villarroel, P. (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, (13), 76-89.

Zuluaga, M. (2008). La relación entre holismo y las teorías empíricas. Praxis Filosóficas. 51-62.





Lic. Noyle Vargas Muñoz

Universidad de Costa Rica - Sede Occidente
Maestría en Planeación Curricular

Octubre, 2019

Referencias Bibliográficas

- Abarca F. (2017). Aprendizajes en sincronía con la vida. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.22>
- Academia Nacional de Pediatría de los Estados Unidos. (2014). Conductas esperadas para la edad.
- Aguilar, S. & Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Araya, V., Alfaro, M y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y Perspectivas. *Laurus*, 13, (24), 76-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Alvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Asamblea Legislativa . (1957). Ley Fundamental de Educación. San José, Costa Rica. Recuperado de https://www.oei.es/historico/quipu/costarica/Ley_2160
- Asamblea Legislativa. (1949). Constitución Política de Costa Rica, San José, Costa Rica: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Parties/CostaRica/Leyes/constitucion.pdf>
- Atencio, L; Arrieta, B y Meza, R. (2010). La holística y las líneas de investigación en la toma de decisiones ético- transformacionales. *Omnia*, 35 -52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73715016003.pdf>
- Barba, M.E., Cuenca, M y Gómez, A. (2007). Piaget y L.S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42,(1), 2-12. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33199602/Piaget_Vigotski_Desarrollo.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPiaget_y_L.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191009%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191009T011417Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=4b6f5ccf1121513041685b44e06e312ff71b523b2efe6ae5d19fa60ffe943f49
- Barrantes, R. (2000). Investigación un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo. San José, Costa Rica: EUNED.

- Blanco, M. (2018). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33 Recuperado de <https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175/50806>
- Bernal, R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia. Colombia: Fundación Éxito Recuperado de https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/148/CDF_No_51_Abril_2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. (2ª ed) . Barcelona, España: Editorial La Muralla. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VSb4_cVukkcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bizquerra,+R.+\(2009\).+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+educativa&ots=PvwuXjlvGV&sig=OjIGUT6mFsi4vvXk7BdyHZhanCo#v=onepage&q=Bizquerra%2C%20R.%20%20\(2009\).%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n+educativa&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VSb4_cVukkcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bizquerra,+R.+(2009).+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+educativa&ots=PvwuXjlvGV&sig=OjIGUT6mFsi4vvXk7BdyHZhanCo#v=onepage&q=Bizquerra%2C%20R.%20%20(2009).%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n+educativa&f=false)
- Briceño, J; Cañizales, B; Rivas, Y; Lobo, H; Moreno, E; Velásquez, I y Ruzza, I. (2010). La holística y su relación con la generación de teorías. *Educere Revista Venezolana de Educación*, (14), 73- 83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616720008.pdf>
- Bodrova, E. & Leong, D. (2004). La adquisición de herramientas de la mente y las funciones mentales superiores. Capítulo 2. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/2.herramientas_de_la_mente.pdf
- Boff, L. (2006). Virtudes para otro mundo posible. España: SAL TERRAE.
- Calad, M. (2013). Propuesta de educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial. REXE: *Revista de estudios y experiencias en educación*, 12(24), 111-127. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Propuesta+de+educaci%C3%B3n+para+el+desarrollo+sustentable+en+el+reciclaje+y+la+reutilizaci%C3%B3n+de+materiales+en+juegos+y+juguetes+en+la+educaci%C3%B3n+inicial&btnG=
- Cárdenas, H. (2014). Propuesta de lineamientos para la educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica. Tesis para optar por el grado de Doctorado de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Cárdenas, H. La educación y la atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica: Una deuda del Estado Costarricense. (2016a). *Actualidades de investigación en Educación*. 16, (1), 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22612>

- Cárdenas, H. (2016b). La norma jurídica referida a la atención de la niñez menor de tres años en Costa Rica, un verdadero respaldo o una utopía?. *Pensamiento Actual*, 16 (26), 43-57. DOI 10.15517/PA.V16I26.25185
- Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas*, 20 , 195-214. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/54665/Teor%C3%ADa%20y%20pr%C3%A1ctica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrión, C. (2001). Valores y principios para evaluar la educación. México: Paidós.
- Carvajal, Castro, Molina, Rodríguez, Rosada y Vargas (2015) Participación cultural y plena y su mediación psicopedagógica en situaciones sociales de desarrollo en un centro infantil universitario, desde la investigación - acción. Seminario de graduación para optar al grado de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.
- Castillo, I. y Castillo, R. (2016). Mediación pedagógica para la primera infancia reflexiones desde el sentir y el pensar. EUNED. San José: Costa Rica.
- Castillo, I., Castillo, R., Flores, L. & Miranda, G. (2015). La ética del cuidado en la Pedagogía Saludable. *Revista Educación*, 39(1), 1-11. DOI:<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17768>
- Crespo, M.C. y Salamanca, A.B.(2007). El muestreo de la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27). Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/plwlumuj/ebalECTS/praktikak/muestreo.pdf>
- Consejo Superior de Educación. (2016). Política Curricular Educar para una nueva Ciudadanía Recuperado de <https://www.mep.go.cr/politica-curricular>
- Consejo Superior de Educación. (1994). Política Educativa hacia el siglo XXI Recuperado de <http://www.cse.go.cr/sites/default/files/files/Politica%20Educativa%20hacia%20el%20Siglo%20XXI.pdf>
- Consejo Superior de Educación. (2016). Política Educativa La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/politica-educativa>
- Consejo Superior de Educación. (2018). Marco Curricular para la Primera Infancia. San José, Costa Rica.
- Consejo Superior de Educación.(2012). Política de infraestructura Educativa.San José, Costa Rica. Recuperado de http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/politica_infraestructura_educativa.pdf

- Coll, C. (1994). Fundamentos del Currículum. Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Coll_cap2.PDF
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 2013, num. 219, p. 31-36. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>
- Coll, C; Martín, E; Miras, M; Onrubia, J; Sole, I y Zabala, A. El constructivismo en el aula. (1993) . Barcelona, España: Grao. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzOef9UIDb4C&oi=fnd&pg=PA8&dq=Coll+et.,+al+\(1993\)+&ots=yPIBzpt6Sv&sig=V0eK95Ykrc_7RDJ7CMhQSCmxIN Y#v=onepage&q=Coll%20et.%2C%20al%20\(1993\)&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzOef9UIDb4C&oi=fnd&pg=PA8&dq=Coll+et.,+al+(1993)+&ots=yPIBzpt6Sv&sig=V0eK95Ykrc_7RDJ7CMhQSCmxIN Y#v=onepage&q=Coll%20et.%2C%20al%20(1993)&f=false)
- Contreras, I. (junio, 2010). De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿ Cambio de paradigma o cambio de nombre?. *Revista Educación*, 19 (2), 5-15. DOI 10.15517/REVEDU.V19I2.8452
- Concha, V., Bakieva, M y Jornet, M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL y C). Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 49(1), 113-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7039523>
- Chavarría, E., González, P., Jiménez, A., Quiros S., Valverde, Z y Vargas, I. (2014) Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil universitario. Seminario de graduación para optar el grado de Licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica.
- Chavarría, M. C. (1993). Tendencias políticas de la Educación Preescolar. San Jose, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Chavarría, M. C., & Pérez, M. (1995). El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Chavarría, M. (2012a). Historiando a Montessori: desde el feminismo y socialismo utópico hacia su compromiso como pionera del holismo. *Actualidades Investigativas en Educación*, (12), 1-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723985010.pdf>
- Chavarría, M. (2012b). No todo lo que se dice Montessori lo es: decodificación de elementos esenciales en un mundo globalizado. *Actualidades Investigativas en Educación*, (12), 1-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723437002.pdf>

- Chavarría, M. C. y Orozco, C. (2006). Ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: hacia una educación posible. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44760305.pdf>
- Chavarría, M.C. y Orozco, C. (2009). Situaciones Sociales de Desarrollo – Aprendizaje: Diálogos y confirmaciones desde la investigación Acción en un CINAI Costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, (9), 1-37. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713052010.pdf>
- Chaves, L. (2001). La educación preescolar en el contexto nacional (1970-1998). *Actualidades Investigativas en Educación*, 1 (2), 1-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44710205.pdf>
- Chaves, L. (2004). Hacia una educación infantil de calidad. *Revista Educación*, 28 (1), 55-69. Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2820/pdf_2
- Dengo, M. E. (2012). Educación costarricense. San José, Costa Rica: EUNED.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. *In Manual de investigación cualitativa* (pp. 43-102). Gedisa.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. Santillana, Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De Alba, A. (1991) Curriculum: crisis mito y perspectivas. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Estudios sobre Universidad. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011&script=sci_arttext
- Díaz, M. (2013). Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Contextos*, 2(8), 21-33. Recuperado de <https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/609/1/356-697-1-SM.pdf>
- Díaz, A. Didáctica y currículo: Un enfoque socio constructivista. (2002). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla, La Mancha. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Xrupzjtt1hkC&oi=fnd&pg=PA23&dq=D%C3%ADaz,+A.+Didáctica+y+curr%C3%ADculo:+Un+enfoco+socio+construc>

tivista.&ots=lKj0Vt7Z6N&sig=UC54eDh9zx3cQr5YrabetVMvVPA#v=onepage&q=D%C3%ADaz%2C%20A.%20Didáctica%20y%20curr%C3%ADculo%3A%20Un%20enfoque%20socio%20constructivista.&f=false

Dirección Nacional de Centros de Educación y Nutrición y Centros infantiles de Nutrición y Atención Integral (Dirección Nacional de CEN-CINAI). (2011). Guías para la Elaboración de Planes de Estimulación para la Promoción del Desarrollo Infantil, de niños y niñas de 1 a 6 años y 11 meses San José, Costa Rica.

Dirección General de Nutrición y desarrollo Infantil, Dirección Técnica. (2011). Guía de Educación inicial. San José, Costa Rica.

Durán, M., Fernández, E., Hidalgo, S., Quintanilla, A. y Ramírez, E. (2010). Acercamiento crítico al holismo en la educación inicial. Seminario de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad de Costa Rica.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.(UNICEF). Estado mundial de la infancia. (2001). Ginebra, Suiza Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc01/pdf/sowcsp1.pdf>

Francis, S. (2012). El conocimiento pedagógico del contenido como modelo de la mediación docente. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/75194/El%20Conocimiento%20pedagógico%20del%20contenido%20como%20modelo%20de%20mediación%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. siglo XXI.

Gamboa, Z., Mejía, N y Toleno, A. Marco Curricular para el trabajo con niñas y niños de 3 a 6 años en los preescolares y Centros Comunitarios. (Octubre 1999). Managua, Nicaragua. Recuperado de https://www.oei.es/curriculum/marco_curricular_trabajo_ninos_3_6

Geis, A. y Longás, J. (2006). Dirigir la escuela 0 -3. Barcelona. España: Grao.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Argentina: Copyright Aique.

Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1994). Medición pedagógica para la educación popular. San José, Costa Rica. Div. de Radio Netherland Internacional.

- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5 (2), 26 - 35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011201008.pdf>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. Zona próxima, *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, (8), pp. 108-123. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- López de Méndez, A. (2008). Prácticas Apropriadas para la niñez temprana (0 – 6 años). Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Loughlin, C. E. & Suina, J. H. (1987). El ambiente de aprendizaje: diseño y organización (5ta ed) . Ediciones Morata.
- Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 4(12), 87-157. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/924/92411770007.pdf>
- Marchesi, A. Iglesias, E. (2008). Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios OEI. *Transatlántica de educación*, 5 113-129. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=METAS+EDUCATIVAS+2021%3A+LA+EDUCACIóN+qUE+qUEREMOS+PARA+LA+GENERACIóN+DE+LOS+BICENTENARIOS&btnG=
- Maya, A. (2003). Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura.(2da reimpresión). Colombia: editorial Kimpres Ltda.
- Mieles, M. Henríquez, I y Sánchez, M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12 (1), 43-59. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Mieles%2C+M.++Henr%C3%ADquez%2C+I.%2C+%26+Sánchez%2C+M.+%28abril%2C+2009%29.+Ide+ntidad+personal+y+profesional+de+los+docentes+de+preescolar+en+el+distrito+de+Santa+Mart&btnG=
- Ministerio de Educación Pública. (2017). Guía Pedagógica del nacimiento a los 4 años. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2014). Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar. 2 ed. San José: Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (1993). Serie creciendo con amor. San Jose, Costa Rica.

- Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación. (2002). Volemos alto, Referente Curricular para la educación inicial de los niños de cero a cinco años. Quito, Ecuador. Recuperado de <https://www.oei.es> > Referente_curricular_educacion_inicial_ecuador
- Ministerio de Salud Pública. (1982). Guía curricular para la estimulación del Desarrollo Integral del Niño menor de 6 años. San José, Costa Rica: CONET (Consejo Operativo Nacional para la Estimulación Temprana).
- Modelo de Atención (2018). Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora Carvajal.
- Montessori, M. Jr. (1991). La educación para el desarrollo humano. D.F, Mexico.
- Montessori, M. (1982). El Niño, el secreto de la infancia (6ª reimp.). México: Diana.
- Molina, Z. (2014). Enfoques del Currículo. San José, Costa Rica: EUNED.
- Molina, Z. (2000). Planeamiento didáctico fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo. San José, Costa Rica: EUNED.
- NAEYC (2009). Practica apropiada para el desarrollo de Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el nacimiento hasta los 8 años. Recuperado de <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Spanish%20DAP%20position%20statement%20%281%29.pdf>
- Normativa interna para el funcionamiento del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora. (2017).
- Nirenberg, O., Brawerman, J y Ruiz, V. (2000). Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Orozco, C. (2007). El Ecoanálisis como mediación Psicopedagógica: Experiencia en el Centro Infantil Ermelinda Mora. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (1) 1 - 26. DOI 10.15517/AIE.V7I1.9244
- Orozco, C; Durán, M; Fernández, E; Hidalgo, S; Quintanilla, A y Ramírez, E. (2014). Acercamiento Crítico al Holismo en la Educación Inicial: Una discusión metodológica. *Revista Electrónica Diálogos*, (15), 165-186. Recuperado de <http://repositorios.cihac.fcs.ucr.ac.cr/repositorio/handle/123456789/525>
- Palacios, J. & Castañeda, E. (2011). La primera Infancia (0-6 años) y su futuro. Madrid: España: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 115-123 Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/6438686/publicacionad354.pdf?response-content-disposition=5>

- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza Educación y Educadores, 10, (1), 53-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83410106.pdf>
- Patronato Nacional de la Infancia. (2015). Política para la primera Infancia, 2015-2010. San José, Costa Rica.
- Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. México, Programa Globalización, Conocimiento y Desarrollo de la UNAM. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46991264/TEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV_VYGOTSKY_EN_COMPARACION_CON_LA_TEORIA_JEAN_PIAGET.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191009%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191009T010929Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=1e0c03fd55034005df7b85d77d6fb1b82a47b197a1ea2d46a8261ad1004cd872
- Plan estratégico Institucional. (2018). Centro Infantil Ermelinda Mora.
- Peralta, M. V., & Hernández, L. (2012). Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana. OEI.perspectivas. Laurus, 13(24), 76-92. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Peralta%2C+M.+V.%2C+%26+Hernández%2C+L.+%282012%29.+Antolog%C3%ADa+de+experiencias+de+la+educación+inicial+iberoamericana.+OEI.perspectivas.+Laurus%2C+13%2824%29%2C+76-92.&btnG=
- Peralta, M. V. & Fujimoto, G. (1998). La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos. http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Anlisis%20de%20Condiciones%20y%20Calidad%20de%20Vida/Atención%20a%20la%20Primera%20Infancia/atencion_primera_infancia.pdf
- Peralta, V. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 63-72. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4708>
- Peralta, M. V. (2007). En la búsqueda de una pedagogía post-moderna para el trabajo educativo en los tres primeros años. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=En+la+búsqueda+de+una+pedagog%C3%ADa+post-moderna+para+el+trabajo+educativo+en+los+tres+primeros+años&btnG=

- Peralta, V. (2005). *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Infante juvenil.
- Posner, G. (2005). *Análisis de Currículo*. Distrito Federal, México: McGraw-Interamericana.
- Programa de Estado de la Nación. (2013). *IV informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/672>
- Propuesta Curricular de Educación Infantil. (2008). Castilla y León, España. Recuperado de http://ceipmarquesdelozoya.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Propuesta_Curricular_Infantil.pdf
- Proyecto Curricular de 2do Ciclo de Educación Infantil. (2009). Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18601266/helvia/sitio/upload/PC_INFANTIL.pdf
- Quattrocchi, S. (1999). *Un ser humano. La importancia de los primeros tres años de vida*. Santiago, Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Ramírez, P., Patiño, V y Gamboa, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*, 18 (3), 67-90 Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n3/a05v18n3.pdf>
- Romo, V. (2012). Espacios educativos desafiantes en educación Infantil. En V. Peralta y L. Hernández (Coords.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. 141-145. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2001). *Metodología de la investigación*. Cataluña, España :Universitat Oberta de Cataluña. Recuperado de <http://files.metodologiaunefa.webnode.com.ve/200000034-38ce73ac28/Investigando%20en%20Educación.pdf>
- Rosa, N. y Rodríguez, W. (2016). Un modelo de educación en clave Vigotskiana: estudio piloto del desarrollo socioemocional de pre-escolares con el currículo “Key to Learning”. *Revista Puertorriqueña de psicología*, (27), 334-352. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2332/233247620010.pdf>
- Rubio, M. (2018). *5 maneras de ayudar a los niños a aprender más y mejor*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sandoval, C. (2002), *Investigación cualitativa*, Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), Bogotá, Colombia: Editores e Impresores Ltda.

- Serrano, D. y Linares, A.M. (1990). Principios éticos de la investigación bioéfica en seres humanos: Aplicación y limitaciones en América Latina y el Caribe. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=PRINCIPIOS+ÉTICOS+DE+LA+INVESTIGACIÓN+BIOMÉDICA+EN+SERES+HUMANOS%3A+APLICACIÓN+Y+LIMITACIONES+EN+AMÉRICA+LATINA+Y+EL+CARIBE&btnG=
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Tamayo, A y Restrepo, J.A. (2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136006.pdf>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación En. La Búsqueda de significados. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39626073/Taylor-Bogdan_observacion_part.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTaylor_Bogdan_observacion_part.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191010%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191010T032945Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=56352ecf671f5dcf94584d2c70a0b1743c6d0e998f8b611106b32e2f833b97f5
- Trotter, R. T. (2012). Qualitative research sample design and sample size: Resolving and unresolved issues and inferential imperatives. *Preventive Medicine*, 55 (5), 398–400. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Trotter%2C+R.+T.+%282012%29.+Qualitative+research+sample+design+and+sample+size%3A+Resolving+and+unresolved+issues+and+inferential+imperatives.+Preventive+Medicine%2C+55%285%29%2C+398-400.&btnG=
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de lo estudiantés. *Universidades*, (48), 21-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Universidad de Costa Rica. (2015) Reseña histórica del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora. Recuperado de Archivo Vertical.
- Universitario, C. (1974). Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- UNICEF. (2011). Estado mundial de la infancia. La adolescencia una época de oportunidades. UNICEF. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=psukcZ9bEeUC&oi=fnd&pg=PA1&dq>

=unicef+2011+adolescencia&ots=DDOC79sNRf&sig=PJ_fs02ynDXE-ILPRSgCCzdD1LM#v=onepage&q=unicef%202011%20adolescencia&f=false

- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books.
- Vargas, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, 33 (1), 155-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Villalobos, C. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(1) 303-314. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n1/a15v18n1.pdf>
- Villaroel, P. (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 76-89. DOI. <https://doi.org/10.17163/soph.n13.2012.02>
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 1069-1082. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155021.pdf>
- Zuluaga, M. (2008). La relación entre holismo y las teorías empíricas. *Praxis Filosóficas*. 51-62. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/praxis/article/view/3299/4997>