

Estudio de la interacción docente-estudiante como factor de apropiación de conocimientos en educación de primera infancia colombiana

Director: Jaime Castro
Silvia María Sánchez Agudelo
Luisa Fernanda Zúñiga López

Universidad del Rosario

Nota de los autores

Silvia Sánchez Agudelo

Luisa Zúñiga López

Programa de Psicología

La correspondencia en relación a este escrito debe dirigirse a Silvia Sánchez y Luisa Zúñiga,

Programa de Psicología, Universidad del Rosario, Quinta de Mutis, Cr 24 #63C-69

Universidad del Rosario
Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud
Programa de Psicología

Acta de Aprobación del trabajo de grado

Los aquí firmantes certificamos que el trabajo de grado elaborado por

Silvia María Sánchez Agudelo

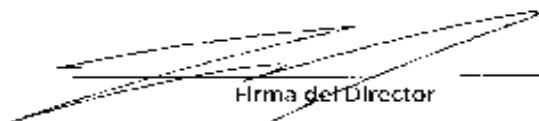
Luisa Fernanda Zúñiga López

Titulado: Estudio de la interacción docente-estudiante como factor de apropiación de conocimientos en educación infantil colombiana

Cumple con los estándares de calidad exigidos por el programa de psicología para la aprobación del mismo.

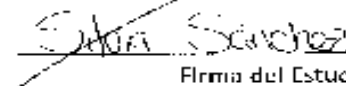
Esta acta se firma a los 2 días del mes de Junio de 2015

Comité de trabajo de grado:



Firma del Director

02-06-2015
Fecha




Firma del Estudiante 1

02-06-2015
Fecha



Firma del Estudiante 2

02-06-2015
Fecha



Firma del Coordinador de T.G.

03-06-2015
Fecha

Resumen

La interacción docente-estudiante es un elemento primordial en el proceso de formación de los niños de primera infancia. Los cambios del rol docente en dicho proceso de formación están ligados al tipo de modelo pedagógico que lo defina, por esto desde un análisis tradicional este cumple un papel más de emisor de información, caso contrario al establecido en el modelo constructivista, en el que el docente es quien provee los medios y la metodologías para la construcción del conocimiento. Con el fin de analizar la interacción entre estos dos actores, se parte definiendo el término de primera infancia para posteriormente abordar los tipos de modelos pedagógicos existentes y los cambios de los mismos en la educación colombiana, haciendo énfasis en el constructivismo en primera infancia. De igual forma se estudia la apropiación de las teorías constructivistas por parte de los docentes de primera infancia, teniendo en cuenta que estos son uno de los actores principales que hacen parte del proceso de formación, a partir de lo cual finalmente se estudia la interacción docente-estudiante de primera infancia para la apropiación del conocimiento.

Palabras Claves: Constructivismo, interacción, primera infancia, docente, apropiación, conocimiento.

Abstract

Teacher-student interaction is a fundamental element in the process of education for children at an early childhood. Changes in the teaching role in the process of formation are linked to the type of educational model that defines it, hence from a traditional analysis it plays the role of an information issuer, contrary to what has been established on the constructivist model, where the teacher is who provides the means and methods for the construction of knowledge. In order to analyze the interaction between these two parties, early childhood term is set to later address the types of pedagogical models and changes existing in Colombian education, with emphasis on early childhood constructivism. Similarly, the appropriation of constructivist theories by teachers of early childhood is studied, considering that these are one of the main actors who are part of the training process, from which ultimately the teacher-student early childhood interaction is studied for the appropriation of knowledge.

Keywords: Constructivism, interaction, early childhood, teachers, ownership, knowledge.

Introducción

Con la intención de profundizar más sobre los modelos cognitivos constructivistas, en el presente trabajo de investigación se aborda la revisión de investigaciones enfocadas en el análisis de los diferentes modelos pedagógicos, los modelos constructivistas, la forma como se han adaptado a la educación en primera infancia, la manera como se realiza la apropiación de dichas bases del constructivismo social en las aulas y la importancia de la mediación pedagógica entre el docente y el estudiante de primera infancia en la generación de un conocimiento constructivista. Se enfatiza en el análisis de dicha interacción bajo el ámbito constructivista, puesto que es un modelo pedagógico adaptado de las concepciones psicológicas que se viene desarrollando en Colombia, en la que el alumno deja a un lado ese rol pasivo planteado en los modelos tradicionales y empieza a jugar un papel fundamental en su propia formación.

Para el desarrollo de la revisión, se propone la estructuración de este artículo en tres partes. En una primera sección, se aborda la definición de la educación inicial, la importancia de la misma, las características que la describe, los referentes técnicos expuestos por el Ministerio de Educación de Colombia para el desarrollo de esta y los principios que rigen la política educativa en primera infancia. En la segunda sección se hace la descripción de los modelos educativos aplicados de primera infancia, abordándose desde un contexto histórico las transformaciones que estos han tenido, las principales características de cada uno, las falencias, entre otros aspectos.

Posteriormente, el apartado tres se centra en el análisis de los modelos psicológicos constructivistas adaptados al campo educativo de primera infancia, en el que se describe la concepción de la educación infantil como una interacción del contexto social y cultural. En la sección cuatro, se determina la apropiación de las bases del constructivismo social por parte de

los docentes de primera infancia, estableciendo aspectos que potencializa o limitan la aplicación de estas bases en sus prácticas diarias. Por último, se aborda la relación existente entre docente-estudiante bajo criterios o lineamientos de la corriente psicológica constructivista bajo el concepto de mediación pedagógica, enfatizado al caso de la educación en primera infancia, ello basado en la revisión de literatura en torno a dicho tema.

Educación en primera infancia

La primera infancia es una etapa de desarrollo, la cual abarca desde el nacimiento hasta los 6 o 7 años, considerada como la más importante del individuo ya que a partir de esta es que se estructura las bases fundamentales de las particularidades físicas y psicológicas de la personalidad, al igual que la conducta social que en las siguientes etapas de desarrollo se consolidan y perfeccionan (Abarca, 2003). En la primera infancia el proceso de formación y maduración se inicia a partir del momento en que los individuos desempeñan los aprendizajes básicos como lo son el caminar, hablar, relacionarse con los demás, entre otros eventos, lo cual lo convierte en un ser sensible a los estímulos (Frabboni, 2008).

Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, establece que antes de definir lo que es la educación inicial formal, se debe considerar este como el periodo de cuidado y de educación de los niños en los primeros años de su vida, los cuales se desarrollan fuera del ámbito familiar con el que están constantemente relacionados, sin desconocer el ámbito familiar como uno de los escenarios en las que existen prácticas de transmisión cultural (Candal & Eloisa, 2000). Esto conduce a tener en cuenta las diferentes modalidades educativas incorporadas para los niños desde su nacimiento, hasta que ellos alcanzan los 5 o 6 años de edad (Grenier, 2000). También existen quienes lo describen como la educación con un nivel inferior a la educación preescolar, y otros que la incorporan e integran a esta (Egido, 1999).

La importancia de la educación en la primera infancia incluye varios aspectos. El intervenir en los niños pequeños es una decisión acertada e inteligente, pues resulta ser uno de las primeras prioridades de los programas nacionales para el desarrollo, así como los elementos claves para eliminar los ciclos de pobreza, tal como se contempla en el Programa de Educación para Todos (EPT) y en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (UNESCO, 2010). Los objetivos generales de la educación en la primera infancia contemplan tres criterios fundamentales, los cuales se convierten en la base primordial para lograr el posterior desarrollo del mismo. El primero de estos criterios es el lograr el desarrollo multilateral y armónico de los niños, al igual que una más sana formación de su personalidad. El segundo aspecto abordado se relaciona con el fortalecimiento de sus habilidades como sujeto que aprende y posibilita la formación de los intereses cognoscitivos. El último objetivo de la educación en la primera infancia es el de preparar a los niños de forma efectiva para su respectivo ingreso a la escuela y a la continuidad escolar (Organización Internacional del Trabajo, 2012).

Mustard (2003) afirma que el desarrollo cerebral durante la primera infancia juega un papel fundamental en aspectos como el aprendizaje, la conducta y la misma salud tanto física como mental del niño. Las experiencias y el medio al cual se expone el niño, influye de forma directa sobre el desarrollo cerebral del mismo, por esto aquellas prácticas poco estimulantes y pobres, hacen desencadenar un Coeficiente Intelectual (CI) menor, o habilidades verbales y matemáticas pobres, al igual que establece conductas antisociales y problemas físicos y mentales que tendrán continuidad hasta la vida adulta .

Desde el ámbito nacional, el Ministerio de Educación de Colombia-MEN define a la educación en primera infancia como “un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas

potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida” (MEN, 2015b). De acuerdo con este mismo organismo, la educación en primera infancia se caracteriza por ser de carácter inclusiva, equitativa y solidaria, puesto que tiene en cuenta aspectos como la diversidad étnica, cultural y social, los aspectos geográficos y socioeconómicos del país y las necesidades educativas de los mismos niños y niñas. De igual forma, considera a estos actores, independientemente del contexto socio cultural en el que se crecen, tiene capacidades para desarrollar sus competencias si se encuentran en ambientes sanos y seguros con el fin de garantizar sus derechos (MEN, 2015b).

Dentro de la política establecida por MEN, se enmarca la educación para la primera infancia bajo un contexto de derechos fundamentales, en los que se integran los relacionados a la salud, educación, nutrición, protección y participación. Bajo este mismo precepto, se contempla la implementación de un marco de atención integral en el que el desarrollo de la política para primera infancia se da a través de tres modalidades: entorno familiar, comunicatorio e institucional. Dicha política educativa de primera infancia buscaba dar respuesta a tres retos específicos: ampliar la cobertura en calidad y equidad, brindar a los padres de familias espacios donde sus hijos reciban atención y educación de calidad, y fortalecer la educación con el fin de garantizar un adecuado tránsito entre la familia, la educación inicial y el ciclo de básica primaria (MEN, 2010).

El MEN, por medio de la Dirección de Primera Infancia, entregó al país un conjunto de referentes técnicos para la educación de niñas y niños de cero a cinco años, las cuales son desarrolladas con el propósito de favorecer la calidad del entorno educativo, además de establecer una guía, compañía y forma de dar sentido a las prácticas inscritas en la educación nacional. MEN describe en este mismo ámbito a la educación inicial como un derecho

impostergable de la primera infancia y un estructurarte de la atención integral cuyo fin es potenciar de forma intencionada el desarrollo integral de los niños, esto partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los mismos contextos en los que estos viven, con lo que se favorece al mismo tiempo las interacciones que se establecen en los ambientes a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (MEN, 2014).

Por otra parte, la Secretaría de Integración Social (SDIS) establece como cuatro los pilares que fundamentan el trabajo pedagógico con los niños de educación inicial. El primero de ellos se relaciona con el juego, que es una actividad rectora en la infancia. Esto se propone como respuesta a la necesidad de una formación docente arraigada en las teorías psicológicas y pedagógicas que le proporcionan al juego un rol formativo. El segundo pilar es el del arte, el cual potencializa la vivencia de variedades de experiencias significativas, que en combinación con la ejecución de actividades plásticas, la música, el arte dramático y la expresión corporal, fortalecen el desarrollo integral de los niños de primera infancia. La exploración del medio se enfatiza en el uso de una de las características más enmarcadas en los niños, la curiosidad. Dicha curiosidad los lleva a tener una actitud continua de búsqueda permanente, manifestada en el uso y descubrimiento de distintas formas de exploración. Por último, la literatura les permite a los niños de primera infancia establecer posibilidades de construcciones del lenguaje oral, escrito y no verbal. La carencia o debilidades de habilidades lingüísticas y comunicativas en los primeros años de vida afecta la calidad del aprendizaje y con ello en el desarrollo del pensamiento. Por este motivo, es que se considera a la literatura como uno de los pilares de la educación inicial (SDIS, 2010).

De igual forma, la SDIS describe cinco dimensiones de desarrollo y apuestas pedagógicas para el trabajo en la educación inicial. En la primera de estas se encuentra la dimensión personal

social, en el que se enfatiza que el bienestar personal y el desarrollo social son fundamentales en los primeros años de vida. Los niños deben ser considerados como seres sociales por naturaleza y ante ello, algunos de los aprendizajes se pueden lograr, caso contrario a lo que sucede con los problemas de índole personal como lo es el afectivo, emocional y social, de los cuales resulta ser difícil recuperarse. Desde la dimensión corporal se establece el desarrollo del ser humano bajo un proceso en el que influyen dos elementos principales: la maduración biológica y las influencias del medio social las cuales a su vez se encuentran relacionadas con el medio social y que en conjunto le permiten al sujeto el crear su propio yo corporal. En la dimensión educativa establece un canal de desarrollo con los demás niños, constituyéndolos como seres sociales, en el cual la lengua desempeña un rol muy importante. En este sentido, la lengua se convierte en el medio principal por el cual el niño transmite los modelos de vida y a través del cual aprende a actuar como miembro de una sociedad. Por último desde la dimensión artística, se les da a los niños la posibilidad de crear, expresar, apreciar y ser sensible por medio de los diferentes lenguajes, posibilitando la creación y descubrimiento de nuevas formas de conocer, transformar, representar e interpretar el medio que los rodea.

Los Modelos Educativos

Una vez visto el panorama general de la educación inicial, a continuación se hace una descripción sobre los principales modelos educativos implementados en la educación colombiana, para ello se parte mencionando las falencias que representa el modelo tradicional y la transición del mismo desde los planteamientos de la Escuela Nueva hasta llegar a las teorías psicológicas constructivistas adaptados al campo educativo, específicamente bajo los planteamientos de Piaget, Ausubel y Vygotsky.

Problemas del modelo educativo tradicional colombiano

Los estudios ejecutados a lo largo del tiempo en el campo del análisis de los modelos pedagógicos implementados, han vislumbrado las falencias de los sistemas educativos actuales, tal como lo demuestran los resultados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) respecto a las pruebas PISA. La OCDE a través de los resultados de dicho test aplicado alrededor de 85.000 estudiantes, deja en claro los grandes retos que debe enfrentar el sistema educativo colombiano, al posicionarlo en el último lugar de 44 países evaluados, en el que se medía la habilidad de los alumnos para resolver los problemas de la vida real con los que no están familiarizados (OCDE, 2014).

El Ministerio de Educación Nacional por su parte ha establecido que dichas falencias sobre el aprendizaje se asocian a variables socioeconómicas y culturales, al igual que a las características propias del sistema escolar y las instituciones educativas entre los que se destacan la insuficiencia de recursos educativos, la limitada autonomía de las instituciones educativas para escoger a su planta de docentes, el bajo porcentaje de cursos obligatorios en ciencias y la tendencia de agrupar a los alumnos según su habilidad, elementos que en conjunto dificultan el desarrollo y establecimiento de un modelo pedagógico eficaz (MEN, 2015a).

Por otra parte y desde un ámbito más pedagógico enfocado en la relación entre el docente y el estudiante, Estupiñán afirma que la educación colombiana se encuentra inmersa en una estructura de la escuela tradicional heteroestructurante, donde el alumno se convierte en un simple receptor pasivo de lo que su maestro le transmite. El sistema educativo colombiano sigue sumergido en un ámbito donde predominan las fuerzas de la vieja formación estructurante, lo cual arremete contra cualquier forma y generación de conocimiento auto estructurado, dándole

continuidad a las prácticas de memorismo y repetitividad, arraigando el rol del estudiante a un simple papel específico y rutinario en la sociedad (Estupiñan, 2012).

Modelo Pedagógico Tradicional

El modelo pedagógico tradicional es un modelo que concibe la enseñanza como un arte, en el que el profesor o docente cubre el rol del artesano, pues es quien se encarga de explicar de forma clara y exponer de manera progresiva sus conocimientos, direccionándose centralmente en el aprendizaje del alumno, quien es percibido como una página en blanco, lo que hay que modelar. Este tipo de modelo educativo contempla dos tipos de enfoques; el primero es el enciclopédico, donde el docente es el especialista que domina los temas de forma perfecta, por lo que se trata de la transmisión del saber del maestro hacia los alumnos. El segundo enfoque es el comprensivo, en el que el docente es el intelectual que comprende la estructura de la materia y a su vez la transmite de forma que los alumnos lleguen a entenderlos (Gómez, 2001).

La educación ha sufrido una serie de transformaciones, desde los modelos tradicionales hasta los modelos constructivistas, los cuales se abordan a continuación. El modelo tradicional que aún se sigue implementado en la gran mayoría de escuelas latinoamericanas centra su interés específicamente en un proceso de enseñanza y aprendizaje impartida por el profesor. Ahora bien, aunque este criterio es indudablemente de gran relevancia, hay que resaltar que los docentes reciben una formación más técnica que humana, razón que los lleva a enseñar la forma adecuada de hacer las cosas, mas no los involucra en descubrir, innovar y cuestionarse por las alternativas para llegar a un mismo fin. Estos aspectos crean una relación dominante en el proceso de formación por parte del docente, ya que los estudiantes radican su actuar en acciones de memorización, como individuo con un rol pasivo en el proceso de aprendizaje (Dermeval, 2007).

El modelo tradicional se encuentra en crisis porque promueve el aprendizaje para aquellas posiciones laborales conocidas y las que tienen pocas exigencias de conocimiento, aprendizajes que poco a poco tienden a quedar obsoleto debido a las variaciones de las necesidades de la sociedad. En su momento el modelo tradicional fue efectivo, más el desarrollo de la sociedad colombiana y su interacción con el mundo globalizado, ha hecho imposible el sustentar la enseñanza en la exposición del profesor, pues se necesitan de modelos educativos donde el alumno cree conocimientos, lo comprendan y lo asuman (Chona Duarte, 1998).

El fenómeno de la globalización establece una necesidad de replantear el sistema educativo, puesto que las ventajas que este fenómeno pueda tener dependen de la capacidad para generar y adquirir el conocimiento, tanto en la producción como en la solución de problemas de índole social (Guerrero, 2002). Estas necesidades de replantear y generar cambios no pueden ser logrados por los modelos tradicionales educativos, que son sistemas rígidos, poco dinámicos y nada propicios para la innovación (Rubio, 1992). Los modelos pedagógicos tradicionales generan un conocimiento bajo un contexto de formación pasivo, poco versátil y poco adaptativo que hace que dicha crisis se acrecienta (Jaramillo, Velásquez, Ramírez, García, & Gómez, 2009).

La relación docente-estudiante en los modelos tradicionales siguen esquemas de aprendizaje predecibles, los objetivos son predefinidos, existe una secuencia en la instrucción y las destrezas, las actividades son planificadas y descritas por el docente, los problemas los define el maestro o el texto, existe una serie de conocimientos que deben ser aprendidos y por último la evaluación está basada en la aprehensión de datos (Hernandez, 2008).

La teoría pedagógica tradicional determinaba la forma de organización de las escuelas, las cuales básicamente estaban descritas en forma de clases, cada una con el respectivo docente que se encargaba de exponerles las temáticas a los estudiantes, quienes seguían atentamente y

disciplinadamente los ejercicios que estos les proponían (Calvache, 1995). Mas el entusiasmo suscitado en los primeros tiempos por este tipo de escuela simplificada fue decayendo; no se conseguía realizar su desideratum de universalización y no todos se adaptaban al tipo de sociedad que se quería consolidar. Ante ello, empezaron a crecer las críticas a esta teoría de educación, dándose apertura a nuevos postulados y cambios como lo son los modelos pedagógicas de la Escuela Nueva, el Constructivismo, entre otros.

Modelos Pedagógicos No Tradicionales

La Escuela Nueva incorpora una serie de movimientos que iniciaron a partir del siglo XIX, el cual le inculca a la educación y a la pedagogía un sentido activo y vital (Zubiría, 2006). Este nuevo modelo de educación critica a la escuela tradicional, el cual se caracteriza por ser autoritaria, memorística y pasiva (Tapiero, 1994). En Colombia dicho término alude más a un programa iniciado a partir de 1975, con el cual se le buscaba dar respuesta a los diferentes problemas que se presentaban en la educación primaria rural. Este programa se encontraba basado en los principios del aprendizaje activo, con el cual se le proveía al niño las oportunidades de avanzar a su propio ritmo y con un currículo adaptado a las características socio-culturales de cada una de las regiones (Gómez, 1993).

Por otra parte y desde un ámbito más generalizado, la Escuela Nueva propone metodologías centradas en los estudiantes, quienes pasan a ser el eje fundamental del proceso formativo, mediado por la utilización de las ciencias como elementos que contradicen las retóricas católicas que regían en parte el modelo tradicional colombiano (Villar, 1993). Este tipo de proceso educativo se vio limitado en el siglo XIX por el poder político que poseía la dirigencia clerical del país y los planteamientos constitucionales de 1886, que eran antagónicos

al programa de educación moderno que se venía promoviendo por la Escuela Nueva (C. Herrera, 2006).

Posteriormente, algunos liberales y especialmente Agustín Nieto Caballero fundó en la ciudad de Bogotá el Colegio Gimnasio Moderno en el año de 1914, institución que asumió dentro de sus principios educativos la incorporación de la pedagogía activa, tomando como referentes los planteamientos pedagógicos de Rousseau y Pestalozzi (Saénz, 1992). De esta manera, se le da implementación y auge a este tipo de pedagogía que propuso un avance relevante, la cual se centra en actividades lúdicas y didácticas que sobrepasan las prácticas autoritarias de la pedagogía tradicional (Payares, 2008).

Con el modelo de Escuela Nueva planteada por Froebel, se genera la primera proposición curricular enfocada en la educación de primera infancia, esto desde un enfoque teórico-práctico; lo cual tuvo una gran difusión, puesto que no solo se estableció un currículo específico para trabajar con los niños, sino que además le impregnó de gran valor la educación infantil (Jimenez, 2009). Froebel enfoca su atención en el juego como metodología primordial del aprendizaje, en el que se crean materiales o elementos específicos con la intención de transmitir el conocimientos a los que llama “dones”, los que a su vez se constituyen por una serie de juguetes o actividades graduadas. Esta relación hace percibir la educación como una herramienta para promover la actividad creativa, espontánea y libre del niño (Vilchis, 2012).

Por su parte las hermanas italianas Agazzi y a partir del trabajo en un jardín de estilo froebeliano, empiezan a estructurar las bases y aspectos primordiales de lo que era este modelo y plantea en su imaginario pedagógico que el niño debe ser la totalidad y el centro del proceso educativo, en el que dicho modelo pedagógico debe concebirse del niño para el niño y según el niño, lo que enfatiza en el carácter individual de la enseñanza (González, 2003).

El modelo de las hermanas Agazzi, se basan en cuatro principios educativos; el primero de esto es la autoactividad que enfatiza el carácter dinámico que debe poseer la vida del niño. Los demás criterios se relacionan con la libertad, la relación o comunidad en el que el niño toma un rol de ser “en contexto” que se desarrolla bajo un ambiente sano, aludiendo esto a la vida en familia. Como último principio se tiene el juego y orden, que es la actividad de excelencia por el niño, la cual requiere de cierta regulación para que este actor responda a sus propias necesidades de formación (Sanchidrian & Ruiz, 2010).

Montessori plantea un modelo pedagógico basado en las teorías de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, quienes enfatizaron en el potencial del niño y su capacidad para desarrollarse en el medio. Montessori acuña el término de “período sensible” el cual se define como el periodo en que el niño absorbe ciertas características del ambiente y excluye otras. De igual forma considera que la autoconstrucción del niño depende de un patrón de desarrollo psíquico innato, que solo se consigue a partir de procesos de desarrollo, basados en el establecimiento de una relación integral con el medio ambiente y bajo completa libertad (Silva & Campos, 2003).

Posteriormente, con la aparición de las teorías psicológicas constructivista se creó una nueva corriente pedagógica, que enfatiza la necesidad de permitirle al alumno el construir sus propios procedimientos para la resolución de problemas (Ertmer & Newby, 1993) . El constructivismo puede ser catalogado como un movimiento intelectual que se enfatiza en el análisis de las problemáticas de adquisición del conocimiento. Otros autores sostienen que se trata básicamente de un enfoque epistemológico, el cual se basa en la relación e interacción que existe entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende (Carretero, 1993).

El constructivismo a diferencia de otros modelos o teorías educativas como el tradicional que establece el aprendizaje a través de la transmisión de información entre personas,

específicamente entre maestro y alumno, visualiza este mismo proceso en la inclusión de un aprendizaje activo y no pasivo, en la que no se hace una descripción radical del cómo enseñar, puesto que son los alumnos quienes construyen por si mismos los conocimientos (Serrano & Pons, 2011). Desde las bases del constructivismo, se afirma que cada uno de nosotros somos los que generamos el propio conocimiento y modelo mental, con los cuales le proporcionamos sentido y significado a cada una de las experiencias y acciones (Ducret, 2001).

Ahora bien, una de las características más destacables que se evalúa en los modelos pedagógicos constructivistas se asocia con la apropiación del conocimiento y la construcción del mismo y la relación existente entre los principales actores del proceso comunicativo en el aula: el docente y el estudiante. Cada uno de estos cumple determinada función o papel que difiere claramente de la corriente pedagógica que se evalué, más en cada una de estas se les considera como los promotores principales del aprendizaje (Tünnermann, 2011).

Las bases teóricas del constructivismo en el campo educativo y de formación, difieren de los sistemas tradicionales de aprendizaje, puesto que enfatiza la importancia del rol del maestro como generador de un proceso de formación activo e incluyente (Martínez & Zea, 2004). En los esquemas cognitivos de enseñanza constructivista los resultados son impredecibles y diversos, el currículo parte de la realidad del estudiante, la secuencia de enseñanza varía en función del estudiante y el proceso, el docente provee el ambiente de aprendizaje pero es el estudiante quien le da el uso, son los estudiantes encargados de resolver los problemas según los confrontan y por último se promueve el aprendizaje cooperativo para dar solución a los problemas y su interpretación (Quiñones, 2005). Este planteamiento no quiere decir que el niño realiza un aprendizaje basado tan solo en sus intereses, pues el docente cumple un rol importante en este

proceso de construcción del conocimiento y es el de convertirse en el facilitador, en la guía que fundamenta la generación de dicho conocimiento.

En el constructivismo, se visualiza el aprendizaje como un proceso de ajuste de nuestras estructuras mentales a la interpretación y relacionamiento con el medio, convirtiéndose en últimas en una acción de construcción y generación y no de memorización y repetición de información como prevalece aun en muchos de los modelos educativos de primera infancia planteados por distintas instituciones (Coll, 1993).

Las perspectivas filosóficas, psicológicas, epistemológicas del constructivismo difieren completamente entre sí y depende del autor que se aborde (Mazarío & Mazarío, 2009). Existen múltiples corrientes del constructivismo como Gestalt, George Kelly, Novak, Ausubel, Jean Piaget, Vigotsky, entre otros. Para el caso de la presente investigación, se abordan los planteamientos de la epistemología genética de Piaget, el enfoque histórico cultural de Vigotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel.

Piaget centró sus estudios en dos atributos especiales: el comportamiento de los niños y la formación de su conocimiento (Piaget, 2001). Para Piaget, la escuela debe garantizar que lo que se enseña sea posible asimilar, lo cual se logra si dicho aprendizaje sigue un proceso de desarrollo, concebido este último como un secuencia independiente que le da respuesta a los procesos biológicos y en los cuales no puede participar la escuela (Londoño, 2008). En Colombia, las primeras bases de las teorías Piagetianas fueron tomadas por los colegios Gimnasio Moderno y el Gimnasios Femenino, teniendo una discusión más amplia y una aplicación más extendida en la educación en la década de los 60, ello enfatizado por el crecimiento del número de participantes de estas teorías.

En los años 70 se dio entre los directivos de la educación privada en Bogotá una asimilación de las teorías de Piaget con las propuestas de los métodos educacionales integrados (MEI) de Carlo Federici, Germán Zabala y Hernando Silva Mojica, lo que conllevó a catalogar dichas ideas como sospechosas de marxismo, desembocando en que muchos colegios redujeran la experimentación y redireccionando los cambios de las propuestas hacia la tecnología educativa y el análisis experimental de la conducta (Vasco, 2011).

Vygotsky por su parte y bajo un enfoque constructivista diferente al de Piaget, enfatiza en la influencia de los contextos sociales y culturales en la apropiación del conocimiento, haciendo hincapié en el rol del docente en el proceso de desarrollo de las actividades mentales a través de las rutas de descubrimientos: la construcción de significados, desarrollo cognitivo y las zonas de desarrollo (Mazarío & Mazarío, 2009). Vygotsky hizo aportes teóricos relevantes a los modelos pedagógicos, entre estas se encuentran la ley de los dos niveles para las funciones superiores del pensamiento, la centralidad del lenguaje y otras mediaciones instrumentales en el aprendizaje y el desarrollo, las relaciones dialécticas entre el aprendizaje y desarrollo (Peralta, 2008), la propuesta de la zona de desarrollo próximo ZDP, consideradas como contribuciones elementales en el estudio del desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza (Lucci, 2006).

El contexto social influye en el aprendizaje, mucho más incluso que las actitudes y creencias, pues dicho contexto posee una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El constructivismo social como enfoque propuesto para la práctica pedagógica, promueve los procesos educativos que potencializan a que los alumnos posean la oportunidad de realizar sus construcciones producto de la experiencia e interacción entre los aspectos cognitivos y sociales. Este enfoque que enfatiza la práctica del educador en torno al niño como ser con

potencialidades, se desarrolla en la medida que exista un profesional de la educación fundamentado y reflexivo frente a su labor (Salcedo & Vergara, 2009).

Ausubel, otro representante del constructivismo, a diferencia de Piaget, afirma que la forma más eficaz de favorecer el aprendizaje es a través de la enseñanza didáctica (Ausubel, 1983), lo cual se logra al conferirle al maestro la mayor responsabilidad durante el proceso de formación (Moreira, 2012). Según este mismo autor, el maestro debe comprender las preconcepciones de sus estudiantes, pero no ello para construir conocimientos a partir de estas, sino para impulsar que aparezcan los conceptos que ya tienen los estudiantes, a partir de lo cual puede crear sus propios conocimientos (Hernán, 2011).

Constructivismo en la educación de primera infancia

El constructivismo social promueve el desarrollo de los procesos educativos, los cuales contribuyen a que los individuos obtengan las mismas posibilidades de construir sus conocimientos, ello como producto de la experiencia y la interacción entre los aspectos cognitivos y sociales (Cemades, 2008). La concepción de la educación infantil como una integración de un contexto social y cultural implica el asociarla con una serie de factores y agentes conglomerados e interactivos entre sí como lo es el saber e identidad del educador, el contexto social y cultural en el que se desempeñan los sujetos, las características individuales de los mismos, la intencionalidad de la formación y el marco normativo que regula la intervención escolar (Díaz & Hernández, 2002).

Bruner, Vigotsky, Malaguzzi, Peralta y Ausubel, considerados como representantes de la sociología, la psicología y la pedagogía son enfáticos en afirmar la importancia que tiene la primera infancia en el desarrollo de la personalidad de los individuos, por esto, la educación infantil comienza a constituirse como un requisito ineludible para todas las naciones.

Bruner considera que el constructivismo social posee el enfoque correcto para esta primera etapa de formación, puesto que se propicia la participación de los menores en los diferentes sucesos de su comunidad, lo cual lo lleva a comprender las costumbres y prácticas consideradas como tradicionales de su cultura, acercándolo a las distintas formas de expresión y manifestación de las ideas culturales. Este enfoque le permite a los menores apreciar y adoptar sus propias producciones, ello como resultado de la construcción y valoración de las diferentes actividades y las formas de expresión social (Bruner, 1997).

El constructivismo social promueve una práctica diferenciada para la educación infantil, en la que se contempla que cada etapa y cada ciclo de formación asocia un valor y contenido educativo intrínseco, donde el rol del maestro radica en asegurar que los niños adopten una actitud positiva alrededor del aprendizaje, el desarrollo de habilidades y destrezas de formación (Denegri, 2005). De igual forma, se visualiza a los menores como el centro de la práctica educativa, considerándose a la educación como un resultado de la construcción progresiva de los distintos procesos mentales, los que a su vez se encuentran relacionados por las capacidades e intereses de los alumnos y la figura del educador como estimulador, quien debe ser capaz de despertar las necesidades intelectuales y morales de sus alumnos (Díez, 2001).

Por último, el constructivismo social bajo el enfoque de la educación infantil contempla los procesos mentales de los niños bajo un contexto de significancia y utilidad para la aplicación de los mismos en la vida presente y futura. Con base en los tres criterios anteriormente descritos, este tipo de modelos pedagógicos basados en el constructivismo social le proporciona a los menores la posibilidad de apropiarse de los contenidos culturales, impulsando la generación de marcos adecuados que lleven a la estructuración de los procesos mentales, a la vez que se

convierten en personas individuales, participes de la comunidad y con la oportunidad de acceder a condiciones dignas de vida social (Gallego, 2009).

Por otra parte, la pedagogía bajo un direccionamiento constructivista, busca y encuentra un equilibrio entre las competencias que se desea desarrollar en los menores y los conocimientos previos con las actividades propuestas, en esencia, se trata de estipular tareas que resulten ser lo suficientemente difíciles como para considerarse como un desafío, pero a la vez no resultan ser imposibles, ello con el fin de incrementar el aprendizaje real y potenciar las capacidades de los niños (Vygostky, 1962). Bajo este mismo precepto, una pedagogía al alcance de los menores enaltece el trabajo cooperativo, lo cual traduce a vez en la creación de esquemas de conocimientos producto de la confrontación de puntos de vistas y la participación de discrepancias de índole socio-cognitivos (Frawley, 1999).

Ahora, la efectividad de la aplicación de las bases teóricas del constructivismo en la educación en primera infancia depende de muchos factores, como lo es el asociado al currículo infantil, entendiéndose este como el conjunto de saberes, objetivos, orientaciones metodologías y criterios de evaluación que direccionan las prácticas docentes. Con base en ello, el currículo infantil debe contemplar un ambiente de aprendizaje bajo criterios de aceptación y respeto mutuo, en el que se facilite la libre expresión, la escucha y la investigación. Como afirma Malaguzzi, dicha herramienta debe conducir a la generación de situaciones que desde los diferentes ámbitos promuevan el uso de las distintas formas de representaciones gráficas, expresión y solución de problemas (Salcedo & Vergara, 2009).

Apropiación de las teorías constructivistas por parte de los docentes

Es importante el abordar el proceso de formación de los futuros docentes bajo una interacción social como eje fundamental que apoya la construcción del conocimiento y de las

herramientas que potencializan la mediación entre la mente y la experiencia. Las teorías fundamentadas del proceso de formación son enfáticas en resaltar el contexto como un mediador o determinante del significado de los conceptos que se contemplan como elementos que posibilitan la participación en las prácticas educativas (González, 2002).

Cada uno de los docentes es coparticipes y corresponsables de sus objetivos, de los mismos procesos que ejecuta y de los resultados mismos a los que llega. Desde este punto de vista, en un evento formativo, se podrá conocer las teorías y prácticas docentes, reflexionando sobre el perfil del profesor en el aseguramiento de la educación de calidad (Suárez, 2000). Bajo la teoría constructivista se realiza el cambio de perfil docente de instructor al de facilitador. Según Gutiérrez, dicho cambio hace que el docente deje a un lado el rol tradicional y común de transmisor de información y se centre en la coordinación de los distintos desempeños de comprensión de los estudiantes. El papel del facilitador es el compartir la responsabilidad del aprendizaje con los estudiantes y los diferentes contenidos, propiciando la adquisición de conocimiento mediante la práctica o construcción de su propio conocimiento (González, 2003).

Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993) afirman que “el profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor porqué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes” (p. 28).

De acuerdo con este último planteamiento, se puede decir que las vivencias y creencias personales, al igual que los significados adquiridos durante el proceso de formación profesional unidos al uso de prácticas producto de las experiencias cotidianas que se percibe día a día en las aulas, configuran y establecen los ejes de la práctica pedagógica del profesor, en el que incluyen aspectos como la relación docente-estudiante, las directrices metodológicas utilizadas, los formatos de evaluaciones, entre otros. Desde una perspectiva constructivista, es importante el determinar cómo se puede inducir la transición de un docente proveedor de información y un alumno como actor receptor de la misma, ello bajo una visión donde el docente se encarga de proveedor de la información y de un alumno, que se describe como el receptor de dicha información (Coll, 1993).

Uno de los retos que se enfrenta en el área de formación docente es el que se relaciona con la inducción del profesor a la toma de conciencia sobre los mecanismos existentes para que se pueda manejar propositivamente las prácticas profesionales y las diferentes alternativas de aprendizaje. Ahora para que el ajuste de las ayudas pedagógicas sea eficaz, es indispensable que se cumplan los dos aspectos asociados a que el docente tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno y que se provoquen desafíos y retos que lleven al cuestionamiento o modificación de dicha información o conocimiento (Novak, 1990).

La meta del rol docente se debe enfatizar en la incrementación de la competencia, la comprensión, la adquisición de sentido, la motivación intrínseca y la actuación autónoma de sus estudiantes. El eje central del rol docente radica en la ejecución de una actuación diversificada y plástica, la cual a su vez se relaciona con la reflexión constante sobre lo que sucede en el aula, apoyada en una planificación metódica, flexible y situacional de la enseñanza. Es este tipo de características el que describe a un docente estratégico, yendo más allá de los lineamientos

establecidos en los programas del curso o la carta descriptiva que le impone las diferentes instituciones (Riviere, 1998).

El rol constructivista asume la formación docente no desde un plano individual, pues ello no posibilita superar del todo la imagen espontánea y en ocasiones simplista que radica en la enseñanza. El constructivismo enfatiza en la importancia de un trabajo colectivo, en el que se minimice los problemas educativos, que sea congruente con los resultados de la investigación educativa, donde se incluyen aspectos y criterios de pedagogos y especialistas en dicha rama, a partir de la creación de procesos psicológicos y psicosociológicos. Se debe pensar en el rol docente bajo los saberes psicopedagógicos básicos, los cuales contemplan el dominio y la actualización constante en los contenidos de las distintas disciplinas. De igual forma la formación de los maestros basa su actuar en la revisión y cuestionamiento de los conocimientos propios, en la adquisición de conocimientos tanto de índole retóricos como prácticos que potencialice la enseñanza, el análisis de la propuesta educativa contemplada en el currículo o proyecto educativo, la adquisición de competencias y saberes dirigidos a lograr la mejora de la práctica docente, la conducción de una enseñanza estratégica fundamentada en los contenidos disciplinares, actitudinales y habilidades, la adquisición de maneras de evaluación del aprendizaje y de la misma docencia bajo una retroalimentación integral (Inciarte, 2008).

Interacción estudiante-docente

La relación entre el estudiante y el docente bajo un ambiente constructivista de aprendizaje debe relacionarse directamente con el trabajo mutuo y la confianza. Cada uno de estos actores desempeñan su papel propio en la creación de dicho conocimiento; por una parte el docente se convierte en la guía y por otro el alumno como el aprendiz, pero ello no como actores que trabajan de forma independiente sino bajo un ambiente de trabajo en equipo, en el que se

tiene la intención de manejar la información como preámbulo para la construcción del conocimiento propio. Ahora bien, en el trabajo en equipo es necesaria la interacción efectiva, tanto entre los estudiantes como entre estos últimos y los docentes.

El papel del docente es el de convertirse en el moderador, coordinador, facilitador y al mismo tiempo participe en la contextualización de las diferentes actividades que hacen parte del proceso de enseñanza. Es el maestro el responsable de generar un clima afectivo, armónico, en el que se contemplen los intereses de los estudiantes al igual que sus diferencias individuales. El docente debe ser el conocedor de las necesidades evolutivas y de los demás estímulos que se reciben o provienen de los contextos en el interactúan aspectos de índole familiar, educativos, sociales, entre otros (Modesto, 2005). Por otra parte, el rol del estudiante radica en la construcción tanto de los esquemas como de las estructuras operativas. Es el responsable de crear sus propios procesos de aprendizaje, pues se convierte en el procesador de la información, construyendo el conocimiento por sí mismo, en el que relaciona la información nueva que se le presenta con aquellos conocimientos previos (A. Herrera, 2009).

El alumno adapta los procedimientos proporcionados por el docente a su manera de aprender según la situación, condiciones, materiales y medios para el aprendizaje. El estudiante es el protagonista de su aprendizaje, empoderándose y comprometiéndose con la actividad intelectual indispensable para abordar la construcción del conocimiento. Los alumnos deben demostrar capacidad para trabajar en equipo, aprendiendo a generar argumentos, resolver problemas y respetar las ideas de los demás, pues es en la creación de dicho proceso de interacción donde se construye una actitud ante el conocimiento. El estudiante crea y produce sus ideas, en el que los procesos de aprendizaje se fundamentan en el desarrollo de la creatividad, en lo que se sabe y lo que se puede hacer (Tünnermann, 2011).

La interacción entre los alumnos y los docentes bajo un ambiente constructivista debe basarse en el trabajo mutuo y la confianza. Cada uno de los actores como se mencionó anteriormente desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento, por un lado el docente como el guía y por el otro el alumno como el aprendiz, ello generado en un ambiente de trabajo en equipo en el que se posea la intencionalidad de manejar la información para la construcción del propio aprendizaje (Carretero, 1993).

El maestro debe conocer los intereses de los estudiantes, sus diferencias individuales, las necesidades evolutivas, los estímulos de sus contextos familiares, comunitarios, educativos y contextualizarlos. Sin importar el nivel de enseñanza, los docentes deben siempre tener en cuenta las destrezas cognitivas que se consideran como elementos modulares para la construcción del conocimiento. Los docentes deben poseer destrezas cognitivas como módulos para la construcción del conocimiento los cuales enseñan a pensar, a través de los cuales se desarrolla en los educandos una serie de competencias cognitivas que les posibilita optimizar sus procesos de razonamiento. También debe establecer la enseñanza sobre el pensar con lo que se estimula a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y las estrategias mentales para el control, mejoramiento y rendimiento del proceso de aprendizaje (Martínez, 2004).

Las interacciones de calidad constituyen experiencias de aprendizaje, en las cuales influyen un mediador, en el que además se crean y desarrollan procesos de pensamiento y a su vez factores afectivos motivacionales. Dichas relaciones potencializa la construcción de funciones de pensamiento como el aprender a explorar y a contemplar distintas fuentes de información. En la primera infancia, el contemplar la diversidad implica en si el reconocer que los niños y niñas desde el momento en que nacen se exponen en un proceso de organización de conocimientos, en el cual dicha construcción es producto del marco de interacciones sociales.

Con esto, el rol del docente es el de acercar el mundo del niño para que estos aprovechen su potencial creativo a la vez que ejecuten procesos de carácter cognitivos (Garrido, 2009).

El concepto de mediación pedagógica toma gran relevancia en el entendimiento de la interacción entre el docente y estudiante de primera infancia, puesto que a partir de este se enfatiza no solo en los contenidos sino también en el mismo proceso de enseñanza. El docente es quien toma el rol de mediador pedagógico entre la información a ofrecer y el aprendizaje por parte de los menores, en el que se incorpora elementos como el tratamiento desde el tema, el tratamiento de mediación pedagógica desde el aprendizaje y la misma forma (Legorreta, 2009). Según esto, el docente se convierte en un factor determinante en los procesos de aprendizaje, pues posee una función de organizador situado, siendo quien presenta y organiza los tipos de saberes y resalta a los que considera primordial (Victoria, Piedrahita, & Loaiza, 2003).

El educando pasa a ser el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, eje sobre el cual radica la acción educativa, por lo que el docente de educación inicial es quien construye, elabora y comprueba su teoría de índole personal del mundo, se convierte entre el mediador del potencial de aprendizaje del educando y el aprendizaje, ello como producto del procesado de información (Santivañez, 2010). El maestro debe aprovechar los instantes adecuados para potenciar la imaginación y creatividad del niño, de igual forma que resaltar la aparición de situaciones que contribuyan con la construcción del conocimiento, esto sin olvidar que es él quien se debe acoplar y adaptar a los ritmos de aprendizajes de los menores, los cuales a su vez es función dependiente de las experiencias y los estímulos a los que se expongan los menores.

El docente debe tener presente que es el mismo error una fuente importante de aprendizaje, la cual hay que aprovechar y no por el contrario convertirse en un medio recriminatorio. Los alumnos poseen un potencial que por medio de preguntas pedagógicas

pueden ser aprovechadas, con las que a su vez se construye conocimiento. Al encontrarse los niños en una etapa caracterizada por cuestionamiento ante todo lo que ocurre o percibe del medio, el docente debe valorizar la importancia de cuestionar a los niños como elemento primordial para el desarrollo del pensamiento lógico, en el que se cree la capacidad para dar respuestas creativas ante los distintos planteamientos presentados. Ahora bien, también se debe tener en cuenta que este proceso de construcción de conocimiento en los niños de primera infancia hace parte de un proceso reflectivo, por lo cual los docentes deben conocer el momento adecuado, la forma y la intención de las preguntas, ello desembocando en el planteamiento de cuestionamientos en los momento propicios, de la mejor forma posible y con la posibilidad de darle al individuo la capacidad para elegir, opinar y tomar una posición al respecto (Hernández, 2004).

Los modelos pedagógicos constructivistas establecen diferentes técnicas o metodologías que potencializan la creación o la construcción del conocimiento. Uno de los entornos de aprendizaje constructivista parte del aprendizaje basado en las preguntas y cuestiones. El establecimiento de cuestiones procuran dos fines, por una parte el despertar el interés y por el otro el obligar a buscar y elaborar respuestas. Más en estos planteamientos de preguntas deben tenerse en cuenta la materia, las edades de los aprendices y los factores sociales y contextuales de los mismos niños. El aprendizaje basado en ejemplos aproxima a los niños a los centros de su interés, con lo que se direcciona los temas a aprender con los contextos reales. Estos métodos le permiten al alumno adquirir y construir conocimientos a partir del razonamiento para un contexto curricular en particular (Martínez & Zea, 2004).

El aprendizaje ligado a proyectos está pensado como unidades educativas integradas donde el alumno debate las ideas, planifican, controlan factores implicados en el proyecto,

dirigiendo experimentos y estableciendo resultados. Con estas prácticas se amplía la capacidad de autocontrol y regulación en el proceso de marcha y de aprendizaje propio. Por último, el aprendizaje basado en problemas es útil para incorporar currículos ordinarios en cualquier materia, ello mediante el acoplamiento de los problemas a las mismas necesidades de las materias y las condiciones de índole cognitiva de los niños. Esta metodología hace que el menor tome conciencia de los distintos pasos del proceso y la actividad cognitiva, constituyendo en una serie de pasos que demarcan un avance o retroceso en el proceso de construcción del conocimiento, lo cual le permite al docente revisar, ordenar y regular los pasos adoptados en el proceso de aprendizaje de los niños (Mergel, 1998).

Discusión

En la actualidad, los estudios e investigaciones enfocadas en el análisis de la interacción docente estudiante como factor de apropiación de conocimientos en primera infancia son relativamente escasos, por este motivo, se estableció la necesidad de abordar este tipo de tema, enmarcando lo relevante que es la formación de los niños de primera infancia bajo un contexto en el que él es quien genera y construye sus propios conocimientos bajo un direccionamiento dado por el docente, quien deja de lado ese rol autoritario dentro de las aulas y pasa a convertirse en un mediador o facilitador en la creación de un conocimiento constructivista.

Antes de hablar sobre la creación por parte de los estudiantes de primera infancia de sus propios conocimientos, es necesario establecer la capacidad y la preparación de los docentes para incorporar dentro de sus metodologías o prácticas curriculares los fundamentos que rigen o direccionan las teorías Psico pedagógicas constructivista, en el que se enfatiza al profesor no como instructor que se encarga de transmitir la información sino un facilitador, cuya función se centra en la coordinación de los desempeños de comprensión desarrollados por el niño. Hay

que tener claro que las practica del papel docente dentro de las aulas y el desempeño del rol del mismo bajo unas teorías constructivistas dependen de muchos factores, entre los que se destacan el mismo proceso de formación profesional en el que el profesor adquiere y es preparado para aplicar esas denominadas “herramientas pedagógicas” que resultan ser en muchas situaciones un legado o cadena ininterrumpida de un proceso de formación fallido bajo un contexto pedagógico constructivista.

En la interacción docente-estudiante entra en juego un concepto relevante, que es el de mediación pedagógica, ya que a través de este no solo se estudia los contenidos de enseñanza sino que además se evalúa la forma o el proceso que se debe ejecutar para llegar a la misma. Ante esto, el docente toma un rol de mediador pedagógico, regulando o controlando la información que se ofrece y el aprendizaje de los menores. El docente se transforma en uno de los factores más importantes en el proceso de aprendizaje, pues es el organizador, el encargado de presentar y organizar los diferentes tipos de saberes, y en últimas es quien resalta lo que se considera primordial.

El educando al ser el protagonista inicial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aun teniendo en cuenta el rol dado a este bajo las teorías constructivistas, quien lo enfatiza bajo un rol de facilitador, en el mediador del potencial de aprendizaje del niño. El maestro debe aprovechar los momentos adecuados y las herramientas existentes para potenciar la imaginación y creatividad de los menores, resaltando la relevancia de la creación de situaciones que enfatizan la construcción del conocimiento, reconociendo que es él quien se debe acoplar y adaptar a los ritmos de aprendizajes de los niños, los cuales se relacionan en gran medida de las experiencias y los estímulos a los que los menores se vean expuestos.

Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación de primera infancia: Currículo y práctica*. Universidad de Barcelona.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*. México D.C.
Retrieved from http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Calvache, J. (1995). *Las Corrientes pedagógicas en la educación Colombiana*. Universidad de Nariño.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación* (2da ed.). Edelvises, Zaragoza: Editorial Paidós.
- Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en educación infantil: perspectiva constructivista. *Revista Creatividad Y Sociedad*, (12), 7–20.
- Chona Duarte, G. (1998). Problemática educativa en Colombia, el papel del profesor, lo que nos compete. *Revista de Educación, Universidad Pedagógica Nacional*, 4, 1–7.
- Coll, C. (1993). *El Constructivismo en el Aula* (1ra ed.). Barcelona: Editorial Grao.

- Denegri, M. (2005). La construcción del conocimiento social en la infancia: reflexiones para la investigación educativa. *Revista de Estudios Y Experiencias En Educación*, 4(8), 11–24.
- Dermeval, S. (2007). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación Y En Diálogos*, 4(13), 4–17.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Constructivismo y Aprendizaje significativo* (2da ed.). Barcelona: Mc Graw Hil.
- Díez, A. (2001). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista* (1era ed.). Barcelona: Editorial Grao.
- Ducret, J. (2001). El constructivismo y la educación. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 31(2), 137–139.
- Egido, I. (1999). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y Europa. *Revista Ibero-Americana de Educación*, (22), 119–154.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50–72.
- Estupiñan, N. (2012). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali*. Universidad Nacional de Colombia.
- Frabboni, F. (2008). *Educación de la primera infancia: Objetivos, fines y características*. Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo.

Frawley, W. (1999). *Vigotsky y la Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.

Gallego, R. (2009). *Discursos sobre Constructivismo, Nuevas Estructuras Conceptuales Metodológicas y Actitudinales* (1era ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Garrido, A. L. (2009). Rol mediador de aprendizajes de las educadoras en las aulas inclusivas de los jardines infantiles para una educación de calidad. In *Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil* (pp. 330–333). Cali.

Gómez, M. (2001). El modelo tradicional de la pedagogía escolar: orígenes y precursores. *Revista Ciencias Humanas*, 28, 52–61.

Gómez, V. (1993). Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 2(14), 280–306.

González, A. (2003). *La educación infatil*. Barcelona.

González, J. (2002). *El constructivismo en el aula* (2da ed.). Barcelona: Editorial Grao.

Grenier, M. (2000). La estimulación temprana: un reto del siglo XXI. In *Ponencia presentada en el III Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “Infancia y Desarrollo” organizada por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP)* (pp. 8–12). La Habana, Cuba.

Guerrero, G. (2002). Revista historia de la educación colombiana. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 6(5), 343–354.

- Hernán, V. (2011). Del constructivismo al implicaciones educativas. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 2, 71–89.
- Hernández, P. (2004). La pregunta pedagógica en el nivel inicial. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 4(2), 12–18.
- Hernandez, 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.
- Herrera, A. (2009). El Constructivismo en el aula. *Revista Innovación Y Experiencias Educativas*, 1(14), 12–14.
- Herrera, C. (2006). Historia de la educacion en colombia la republica liberal y la modernizacion de la educacion: 1930-1946. *Revista Universidad Pedagógica Nacional*, 26(3), 12–18.
- Inciarte, R. (2008). Relación teoría-práctica en la formación del docente en ejercicio. Una propuesta constructivista. *Revista de Artes Y Humanidades UNICA*, 9(23), 119–140.
- Jaramillo, A. G., Velásquez, L. F. R., Ramírez, J. I., García, J. J., & Gómez, A. M. (2009). *Modelo Pedagógico Integrado*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Jimenez, A. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación Y Pedagogía*, 21(54), 105–125.
- Legorreta, B. (2009). *Mediaciones Pedagógicas*. México D.C.
- Londoño, C. (2008). Avatares del constructivismo: de Kant a Piage. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 10, 73–96.

- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 10(2), 1–11.
- Martínez, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de La Educación*, 2(24), 18–24.
- Martínez, E., & Zea, E. (2004). Estrategias de Enseñanza Basadas en un Enfoque Constructivista. *Revista Ciencias De La Educación*, 2(24), 69–90.
- Mazarío, I., & Mazarío, A. (2009). *El constructivismo: paradigma de la escuela contemporánea*. Universidad de Matanzas, Cuba.
- MEN. (2014). Colombia cuenta con referentes técnicos para la educación inicial. *Colombia Aprende*. Retrieved from <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-article-341487.html>
- MEN. (2015a). Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA. Retrieved from <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-162392.html>
- MEN. (2015b). Educación en primera infancia. Retrieved April 10, 2015, from <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-178050.html>
- MEN. (2007). Política educativa para la Primera Infancia. Retrieved from <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-133783.html>
- Mergel, B. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Universidad de Saskatchewan.

- Modesto, Ñ. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. In *VI Encuentro Internacional y I Nacional de Educación y Pensamiento* (pp. 4–12). México.
- Moreira, M. (2012). Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: implicaciones para la enseñanza. *Revista Aprendizaje Significativo*, 2(1), 44–65.
- Mustard, F. (2003). ¿Qué es el desarrollo infantil? In *Primera infancia y desarrollo: El desafío de la década* (pp. 83–107). Bogotá: Educamos Juntos.
- Novak, J. (1990). *Teoría y Práctica de la Educación. Guía de la Educación* (1era ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- OCDE. (2014). Un estudio OCDE - UNESCO pone de relieve las disparidades regionales en materia de resultados escolares. Retrieved April 15, 2015, from http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización Internacional del Trabajo. (2012). Un buen comienzo: la educación y los educadores de la primera infancia. *Informe Para El Debate En El Foro de Diálogo Mundial Sobre Las Condiciones Del Personal de La Educación de La Primera Infancia*. Ginebra.
- Payares, J. S. (2008). Crónica Sobre el Gimnasio Moderno. *Revista Educación Y Humanismo*, (14), 179–188.
- Peralta, M. (2008). *En el centenario de l'École Decroly 1907-2007: La pedagogía decroliana en Latinoamérica y la visita del Dr. Decroly a Colombia* (1era ed.). Santiago de Chile.

- Piaget, J. (2001). *Psicología Y Pedagogía* (1era ed.). Barcelona: Editorial Ariel. Retrieved from <http://dspace.universia.net/bitstream/2024/1249/1/PiagetJeanPsicologiayPedagogia.pdf>
- Quiñones, M. Ñ. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. In *VI Encuentro Internacional y I Nacional de Educación y Pensamiento* (p. 7). México D.C.
- Riviere, A. (1998). *Teoría Cognitiva y Constructivismo*. Madrid: Editorial Alianza.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rubio, M. V. R. (1992). Promoción automática y fracaso escolar en Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 6(25), 4–13.
- Saénez, J. (1992). El saber pedagógico en Colombia 1968-1938. *Revista Educación Y Pedagogía*, 8, 112–123.
- Salcedo, L., & Vergara, M. (2009). El constructivismo social un enfoque para la educación infantil. *Centro de Documentación Sobre Educación*, 1–8.
- Sanchidrian, C., & Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (1era ed.). Barcelona: Editorial Grao.
- Santivañez, V. (2010). *La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula*. Universidad San Martín de Porres.
- SDIS. (2010). *Lineamientos pedagógicos y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social.

- Serrano, J., & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica Educativa*, 13(1), 1–3.
- Silva, C., & Campos, O. (2003). Método María Montessori. Santiago de Chile: Instituto Profesional Luis Galdames.
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, 9(1), 42–51.
- Tapiero, E. (1994). Tres tesis en torno a la pedagogía activa. *Revista Educación Y Cultura*, 5(20), 54–59.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Unión de Universidades Latinas Y El Caribe*, 51(4), 21–32.
- UNESCO. (2010). Early Childhood Care and Education: A Regional Report: Africa,. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189420e.pdf> (?ltima
- Vasco, C. E. (2011). La presencia de Piaget en la Educación colombiana, 1960-2010. *Revista Colombiana de Educacion*, 2(60), 15–40.
- Victoria, M., Piedrahita, A., & Loaiza, F. R. (2003). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1–16.
- Vilchis, M. (2012). Federico Froebel y el surgimiento del jardín de los niños. México D.C.
- Villar, R. (1993). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 14(2), 357–382.

Vygostky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press.

Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante* (2da ed.).

Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.