

Ideales

Otro espacio para pensar



Universidad
del Tolima

¡Construimos la universidad que soñamos!



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Instituto de Educación
a Distancia



El aprendizaje significativo en la primera infancia³⁷

Jenniffer Stephane Munar Castellanos³⁸
Oscar Andrés Parra Bello³⁹

Introducción

Durante el siglo XXI, los programas de pregrado que otorgan la licencia para ser docentes se han visto envueltos en una serie de cambios drásticos encaminados a transformar el sistema educativo tradicional que tanto ha marcado a muchas generaciones. Los nuevos currículos, los enfoques humanistas, las herramientas didácticas, el interés investigativo, el razonamiento crítico y el reconocimiento contextual son solo una pequeña parte de los nuevos saberes que se construyen en las aulas universitarias. El verdadero desafío está en llevar toda esta información a la práctica y que ella se convierta a su vez en algo útil para el educando; llevar la teoría a la realidad nos deja esta gran pregunta: ¿Cómo demostrar que los conocimientos aplicados en aulas no se quedan como rezagos de la metodología de la pedagogía tradicional? Por ello, las experiencias recolectadas a lo largo de las prácticas educativas como practicantes son vitales fuentes de información; ellas están en interacción pedagógica por todo un mes y se convierten en bases de la investigación-acción en campo. La información que se recolecta de las prácticas pedagógicas es variada, pero también nos instan a proponer alternativas que

permitan refrescar a los estudiantes de básica y media. Es importante realizar una búsqueda de información planteada por expertos para tal móvil, pero siendo genéricos, esta investigación permite evidenciar que la evaluación significativa de los aprendizajes dista demasiado de lo que ocurre en la realidad en el proceso en aula.

Por lo cual en esta investigación planteamos la implementación de una secuencia didáctica que tiene una duración de ocho sesiones, es decir, cuatro semanas o un mes del segundo periodo académico, basados en la población de estudio del grado tercero de una institución pública de Ibagué (Colombia), con la firme certeza de que la aplicación del pensamiento crítico en la secuencia didáctica implica fomentar en los estudiantes la capacidad de analizar, cuestionar y reflexionar sobre la información que se les presenta. A través de actividades y tareas que requieren un pensamiento reflexivo y analítico, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico, como la capacidad de argumentar, evaluar, evidenciar, identificar signos y formular.

37. Este artículo es resultado de investigación-acción participativa, práctica docente en conjunto con Historia de la Didáctica, Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

38. Docente Universidad del Tolima. Doctorando en Ciencias de la Educación, Magister en Educación, Especialista en Gerencia Ambiental y Licenciada en Ciencias Básicas con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, jmunar@ut.edu.co

39. Estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima, oaparrab@ut.edu.co

Este texto remarca la importancia de evaluar los procesos formativos que llevan a los estudiantes al conocimiento, sin dejar de lado la importancia de los diferentes documentos maestros que forman la base del trabajo en el aula (malla curricular, estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizaje). Pero con la contrapuesta didáctica de evaluar el recorrido de los niños y no la finalidad en sí, es decir, “Esperar que la evaluación sea aplicada como un proceso permanente y sistemático, que favorezca la construcción activa de aprendizajes contextualizados y que evidencien el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes” (Castro, Moraga) 2020. Ya que es fundamental, no solo en el contexto escolar, que se dé una apertura mental al pensamiento de los mismos instrumentos que se utilizan, sino que también es vital convertir el proceso de aprendizaje en componente para la realidad social a la que se enfrenta el estudiante.

Montaje y procedimiento experimental

Para el desarrollo de la prueba se dedicó, en primera instancia, la formulación de la secuencia didáctica para trabajar, en el aula, la escritura de un monólogo. Las orientaciones de la docente asesora fueron las siguientes: ocupar un mes del periodo académico, generar un producto para presentarlo en el evento del Día de la Madre, contar con momentos de socialización, tener un desarrollo lineal y, finalmente, dentro del trabajo deben quedar plasmadas características plásticas, orales y escritas, refiriendo a un producto físico (artístico), uno oral (presentación) y uno escrito (monólogo). La construcción de la secuencia didáctica se realizó bajo las direcciones y correcciones de la docente asesora Nilia del Rosario Suarez y la doctora Gladys Quintero Meza. Se plantearon un total de siete sesiones de aula y una sesión destinada al evento en cuestión para presentar el resultado del proyecto.

El proyecto constaba de dos partes mayores. Por un lado, se tendría que enseñar la escritura formal de un monólogo, respetar la cátedra, la

normativa, poseer ejemplos y una propuesta escrita por cada estudiante, siendo este el eje central del proyecto, cumpliendo al plan de área propuesto por la institución. Por otro lado, y con el fin de despertar interés en los niños, se trabajaría la habilidad plástica con el diseño de un títere de papel, esto con la intencionalidad de centrar la atención de los niños en medio de un proceso escritor con la guía de crear un monólogo para su marioneta. Estos dos productos debían converger en la presentación final en el evento propuesto un mes después para el Día de la Madre. La intención central era construir un escenario para el aprendizaje significativo ya

(...) que en el proceso educativo importa lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Por lo tanto, este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos; estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar. (Ausubel, 1983)

Para ello, se propuso construir el monólogo desde las experiencias de vida de los propios estudiantes, conectado con la materia de ética para la profundización del “yo” como un sujeto de derechos y deberes. Para la primera semana de la planeación, se planteó un espacio de socialización con los alumnos y la docente, dando a conocer la razón del proyecto, el incentivo de la actividad y el proyecto final al que se estaría encaminado en las próximas sesiones. Además de introducir a los estudiantes en el teatro de títeres, trabajando en un principio con la presentación de películas (Pinocho) y videos que cautivaran la atención y el interés del trabajo a realizar.

Continuo a esto, se abren espacios para el diálogo de valores, cualidades y virtudes que encuentren presentes en las presentaciones

audiovisuales, buscando redireccionar a la comprensión del sujeto y del “yo”. La segunda semana se planteó para el desarrollo de “borrador” o primera entrega oficial de resultados del proceso. En esta semana se trabajó el diseño y trabajo manual del títere y la primera versión de un monólogo escrito por cada estudiante.

En la tercera semana del proyecto, se destinó a las sesiones al acompañamiento, corrección y segunda evaluación del proceso. Cada estudiante debía ser asesorado; las correcciones se aplicaron únicamente a la forma del texto monólogo, pues el contenido y la habilidad plástica están libres a la cualidad interpretativa de cada estudiante, recordando que la finalidad del currículo oficial es la escritura del monólogo. De igual manera, esta semana fue el espacio para los ensayos de la presentación oficial del proyecto, aplicando también las audiciones para los niños que hicieron parte de este. Finalmente, la cuarta semana cumplía el rol de cierre con la última evaluación del proceso. Se realizó una socialización en primera instancia de los estudiantes que fueron seleccionados para la presentación oficial del Día de las Madres. De la mano con los estudiantes, se construyó un espacio de coevaluación en la que los niños tuvieron la oportunidad de hablar acerca de su proceso y del proceso reflejado en los compañeros para incentivar así la participación y la autocorrección de los pares. Seguidamente, para continuar el proceso evaluativo, en una mesa redonda se plantearon preguntas tales como: ¿Qué es un monólogo? ¿Cómo se podría escribir un monólogo? ¿Qué fue lo que más te gustó del proyecto? ¿Qué aprendiste en el proceso? Se cerró la sesión con premios en agradecimiento a la culminación del proyecto y del proceso evaluativo.

Marco metodológico

En la primera infancia la evaluación continua es fundamental para comprender el desarrollo

y el progreso de los niños. Esta evaluación se caracteriza por ser formativa, lo que significa que permite identificar dificultades, sus causas y las correcciones necesarias para ayudar a los niños a avanzar en su aprendizaje. Está basada en la observación directa y sistemática de los niños; por esto, los educadores utilizan diferentes técnicas e instrumentos de evaluación para recopilar información sobre los logros y avances de los niños en diferentes áreas del desarrollo, como la cognitiva, la socioemocional y la motora. Su principal objetivo es proporcionar una atención personalizada y adaptada a las necesidades individuales de cada niño, permitiendo que los educadores identifiquen las fortalezas y debilidades de los niños y diseñen estrategias de enseñanza que promuevan su desarrollo integral del ser en formación.

Es importante destacar que la evaluación continua en la primera infancia no se limita a un momento específico, sino que es un proceso constante que se lleva a cabo a lo largo del tiempo. Por ello, los educadores deben recopilar información de manera regular y sistemática para tener una visión completa del desarrollo de cada niño y tomar decisiones educativas informadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para que la evaluación se convierta en una herramienta que permita tomar decisiones referidas a la calificación, promoción como lo plantea Castro (2020) y que también sea el punto de partida para diseñar nuevas estrategias de aprendizaje para los siguientes estudiantes que se sometan a ella.

Durante el desarrollo de esta investigación, surgen inquietudes, las cuales están dentro de la disciplina de la lengua castellana, por ejemplo: ¿Cómo hacer significativo el concepto de monólogo en los estudiantes? y ¿cómo desarrollar una evaluación continua para aplicarla en la temática de monólogos? Así fueron propuestas las preguntas que servirían como categoría de análisis para los dos procesos:

Tabla 1. Preguntas Activadoras para el Interés Propuesto

¿Cuál es la rutina diaria del Pinocho que desarrollaste?
¿Qué le gusta estudiar del Pinocho que desarrollaste?
¿Qué le gusta hacer del Pinocho que desarrollaste?
¿Quién es su mejor amigo o amiga del Pinocho que desarrollaste?
¿Qué quiere ser cuando crezca del Pinocho que desarrollaste?
¿Qué valores destacan del Pinocho que desarrollaste?

Fuente: Autores

Estas preguntas remitían a intereses particulares de los estudiantes y la directriz consistía en crear valores propios del personaje con el condicionamiento que debían ser similares a las suyas, a las propias, es decir al reconocimiento del “yo” como un sujeto merecedor de un nombre, de derechos, de una familia, entre otros. Las repuestas no tenían opciones, se permitía la libre interpretación de estas con el

fin de posibilitar el trabajo de libre expresión, además de funcionar como herramienta para despertar interés en el proyecto. Este primer paso de reconocimiento servirá como base para la escritura del monologo. Lo más destacable de este primer momento de autorreflexión con los estudiantes fue que sus respuestas se dirigieron mayoritariamente al espacio del aula, como se nota a continuación:

Tabla 1.1 Análisis de respuestas a preguntas activadoras por parte de un estudiante

¿Cuál es la rutina diaria del Pinocho que desarrollaste? Matemáticas
¿Qué le gusta estudiar del Pinocho que desarrollaste? Jugar fútbol en la cancha, salir a recreo y educación física
¿Quién es su mejor amigo o amiga del Pinocho que desarrollaste? Su mejor amigo es el Pinocho de Salomé
¿Qué quiere ser cuando crezca el Pinocho que desarrollaste? Futbolista
¿Qué valores destacan del Pinocho que desarrollaste? No es mentiroso porque es leal valiente y sincero

Fuente: Autores

En este cuadro podemos observar que los estudiantes relacionan el concepto de su elaboración, con el concepto del monólogo desarrollado lasos emocionales que se evidencian en sus gustos personales. Para el siguiente punto,

en el apartado plástico del proyecto y con la finalidad de reconocer el proceso individual de cada estudiante, se conversó frente la “fabricación” de la marioneta; igualmente con una rúbrica propuesta por la docente:

Tabla 2. Proceso de fabricación de la marioneta

¿Qué fue lo más difícil de hacerlo?
¿Alguien me ayudó a hacerlo?
¿De qué color es mi Pinocho?
¿Qué fue lo que más disfrutaste de hacerlo?
¿Consideras que tu Pinocho es lindo, por qué?

Fuente: Autores

Dichas preguntas remitían al proceso de fabricación de la obra plástica, en función pues de reconocer el trabajo de cada estudiante y sirviendo también como medio para la evaluación continua. Además, como punto extra que surge al momento de formular las preguntas,

se reconocen otros aspectos contextuales favorecedores como lo es el entorno familiar o el gusto/disgusto por las actividades manuales, esta última siendo importante para el proceso evaluativo.

Tabla 2.2 Respuestas del proceso de fabricación de la marioneta de un estudiante

¿Qué fue lo más difícil de hacerlo? Recortarlo porque no sé.
¿Alguien me ayudó a hacerlo? Sí, mi abuela porque mi mamá no estaba.
¿De qué color es mi Pinocho? Amarillo, con negro y con azul porque así es en la película.
¿Qué fue lo que más disfrutaste de hacerlo? Colorear mi pinocho
¿Consideras que tu pinocho es lindo, por qué? Sí, pues profe porque sí.

Fuente: Autores

Así, podemos deducir que los estudiantes toman muchas de las características contextuales a las que están expuestos la mayoría del tiempo, es decir, a la escuela. Entonces, su conocimiento del entorno, lo que ya saben, sí es importante para el proceso de formación, para un verdadero “aprendizaje significativo”, como menciona David Ausubel. En situaciones sencillas como responder preguntas, se ven las intenciones de relacionar lo que son como sujetos, al igual que sus capacidades, su predisposición a ciertas actividades y sus gustos; al abarcar dichas

características, propicia en ellos una actividad más amena y de mayor valor a su formación.

Es necesario reiterar que la intención del proyecto no era evaluar cuantitativamente las capacidades de los estudiantes, sino reconocer su proceso de formación y construir conocimiento significativo, así que, para culminar el proyecto, realizamos una audición con los mejores representantes del salón para llevarlos al evento de culminación de la actividad. Para ello se usó la siguiente rúbrica evaluativa.

Tabla 3. Categorías de análisis para la audición

Construye nuevas ideas (Improvisación) como muestra del dominio que tiene sobre el ejercicio
Se desenvuelve con facilidad frente un público
No pierde ideas del monólogo presentado, ensayado y estudiado con anterioridad
Maneja un buen nivel de voz y oratoria
Maneja adecuadamente el títere
Tiene buen control del escenario
Se ve entusiasmado por el ejercicio

Fuente: Autores

Si bien este modelo solo se aplicó por la necesidad de escoger un determinado número de participaciones válidas para el evento, la totalidad de los estudiantes fueron evaluados en su proceso por medio de estrategias formativas; es decir basada en el análisis de evidencia recolectada como docente, permitiéndole hacer

comentarios e implementar acciones para mejorar la comprensión de los estudiantes. Este tipo de evaluación comúnmente involucra un proceso cíclico en el que los maestros hacen visibles el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre del nivel de comprensión alcanzado y actúan con base en la

información disponible con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos y desarrollar aprendizaje crítico en el estudiante. (Cowie, 1999)

Resultados y discusión

El final de la secuencia didáctica representó para el análisis una serie significativa de resultados frente a problemas que plantea desarrollar un eje temático en el aula. Como lo es, por ejemplo, el interés de los estudiantes por aprender, el cual es una responsabilidad del docente desde la planeación de una clase. En palabras de Ausubel (1983), la disposición para el aprendizaje significativo depende de que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva.

Así, independientemente de cuánto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente tanto el proceso de aprendizaje, como los resultados esperados serán plenamente mecánicos, tradicionales y poco aplicables en su contexto real. De igual forma, sin importar cuanta disposición para aprender posea el estudiante, o cuan elaborado sea el proceso oral de explicación por parte del maestro, el resultado de aprendizaje que se espera estará sometido al producto de la evaluación, el cual promueve el docente directamente. Por ello el material didáctico y pedagógico no será del todo valorable, debido a la poca relación que tiene con su estructura cognitiva, y por lo tanto no será realmente significativo el proceso educativo. Siendo así, los resultados frente al proceso de evaluación deben ser continuos y la necesidad de retroalimentación es vital para dar significancia al proceso de formación.

Conclusiones

Se puede decir que la implementación de nuevas didácticas y procesos evaluativos en el aula promueve a grandes rasgos el interés y la significación de los estudiantes. Pero, si bien los resultados son satisfactorios, no es descartable el hecho de que estos mismos se sigan viendo condicionados a lo cotidiano del entorno educativo. Tomando como ejemplo los resultados

de la Tabla 1. La respuesta, a pesar de ser libre se ve condicionada por la docente asesora, pues ella remite a que esos son los valores que deben destacar en los niños según su criterio. Así pues, los estudiantes actúan en favor de la opinión de la docente y consideran que la actividad propone respuestas correctas o incorrectas y que su evaluación depende específicamente de que su opinión sea exactamente la misma de la “superior”. Esto rompe el esquema propuesto para una evaluación formativa y continua, para el verdadero conocimiento significativo, pues reduce las capacidades y el aprendizaje de los niños a un actuar específico del aula y condiciona un camino unidireccional de la formación en la que el docente es poseedor de la verdad y el estudiante es un “recipiente vacío” como lo formula Paulo Freire en su modelo educativo.

Los docentes debemos desarrollar prácticas evaluativas y formativas en las cuales se rompan estándares tradicionalistas en los que se forman procesos de transmisión de conocimiento y no de construcción de conceptos memorísticos ya preestablecidos, no solo por los estudiantes, quienes reaccionan de manera positiva la evaluación que toma en cuenta sus capacidades y resignifica su desarrollo cognoscitivo, al cual se le otorga un resultado significativo en su aplicabilidad, ya que para ellos se les garantizó la generación de conocimiento; sino también por otorgar un papel fundamental al proceso de desarrollo de instrumentos didácticos para evaluación que tiene el docente. (Munar 2018)

De tal manera, durante este proceso se visualizó que los estudiantes se empoderan de las estrategias didácticas y el docente a cargo de la asignatura fue acompañante en el proceso. El desarrollo de la evaluación no fue tradicional, sino continua; se generó durante el transcurso del periodo académico con notas apreciativas de revisado, alcanzando así una mejora académica evidenciada en la apropiación (actividades en clase) del tema y la reproducción en los estudiantes durante el primer periodo académico. Así, es visible en el proceso la apropiación de un tema que remite exclusivamente a lo curricular, la escritura de un monólogo. No lo ven como algo ajeno a su realidad, pues se

integra en el proceso actividades que promueven su comprensión, como lo es reevaluar valores propios, hacer parte de su escrito personas que quieren o hacen parte de su vida, hablar de lo que les gusta, pero sin dejar de lado la necesidad de aprender. Por otra parte, para el docente significa plantear nuevos retos en las capacidades de los estudiantes, es decir:

(...) la evaluación debe estar correctamente diseñada y aplicada para que entregue información relevante que permita valorar si el estudiante ha alcanzado no sólo los conocimientos conceptuales sino también los conocimientos procedimentales y actitudinales previamente definidos”

y por lo tanto “permita mejorar sistemáticamente el aprendizaje de los estudiantes. (Castro y Moraga 2020).

Finalmente, es importante recalcar que el aprendizaje de los estudiantes no es ajeno a la labor docente como lo demuestran los expertos y el informe actual. No es “llevar y traer”, es construir de la mano un proceso que permita reconocer un discurso social, contextual y educativo de la formación, en la que el conocimiento científico no sea cuadrado a los currículos escolares, sino que al contrario sea una herramienta que remita a la valoración de la naturaleza social del contexto que forma cada individuo y despierte en él el “hambre” de conocer.

Referencias bibliográficas

- Aranguren, Y. (2012). Una aproximación a los principios del modelo educativo de Paulo Freire, p. 140 – p. 144. *Boletín médico de postgrado*, vol. XXVIII N°3, Decanato de Ciencias de la Salud, Venezuela.
- Ausubel-Novak-Hanesian. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2.^a ed. TRILLAS.
- Castro, C y Moraga, A. (2020). *Evaluación y Retroalimentación para los Aprendizajes*. Vicerrectoría Académica Unidad de Gestión y Desarrollo Docente.
- Cowie, B. y Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101---116.
- Munar Castellanos, J. (2018). *Fortalecimiento de la evaluación formativa por medio de la propuesta del DVG, para el área de ciencias naturales, en el grado octavo de la I.E. José Celestino Mutis*. Ibagué Tolima. Ibagué: Universidad del Tolima.

Referencia

Jennifer Stephane Munar Castellanos & Oscar Andrés Parra Bello. *El aprendizaje significativo en la primera infancia*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 93-99

Fecha de recepción: abril 2025

Fecha de aprobación: julio 2025



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!

Instituto de Educación
a Distancia