



Criterios para la evaluación procesual integral de la **Educación Inicial en México**

Una perspectiva desde la Evaluación Formativa



Gobierno de
México

Educación
Secretaría de Educación Pública

unicef 
para cada infancia

Criterios para la evaluación procesual integral de la Educación Inicial en México

Una perspectiva
desde la Evaluación Formativa

Criterios para la Evaluación Procesual Integral de la Educación Inicial en México. Una perspectiva desde la Evaluación formativa.

Dirigido a las y los agentes educativos de Educación Inicial, de las dos modalidades: escolarizada y no escolarizada.

SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Angélica Noemí Juárez Pérez

DIRECTORA GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR Y POLÍTICA DE EDUCACIÓN INICIAL

Xóchitl Leticia Moreno Fernández

DIRECTORA DE DESARROLLO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR

Luz Marcela López Vázquez

REPRESENTANTE DE UNICEF EN MÉXICO

Fernando Carrera Castro

JEFA DE EDUCACIÓN DE UNICEF EN MÉXICO

Astrid Hollander

COORDINACIÓN ACADÉMICA

Secretaría de Educación Pública

Irma Lilia Luna Fuentes

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Jimena Lazcano Norori

AUTORA

María Emilia López

Colaboradores

Amanda Angélica Rodríguez Sastré

Priscilla Alonso

Diseño editorial

Alejandra Castillo

Rosa Noguera

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Fotografías

© UNICEF México/Silvio Balladares

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Primera edición, 2025

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2025

Argentina 28, Centro, 06020

Ciudad de México

ISBN: Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

El contenido, la presentación, la ilustración, así como la disposición en conjunto de cada página del presente documento son propiedad de la Secretaría de Educación Pública.

Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales, bajo la condición de no alterar o modificar el material y reconociendo la autoría intelectual del trabajo y en los términos especificados por los propios autores.

Este documento ha sido elaborado con base en el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1, de la Secretaría de Educación Pública de México, retomando sus fundamentos teóricos y los principios de buenas prácticas en la Educación Inicial.



Presentación

México ha propuesto como prioridad de su gobierno y como un asunto de Estado la educación y los cuidados de la Primera Infancia; los marcos normativos y las acciones de la Nueva Escuela Mexicana dan cuenta de un enfoque centrado en los derechos y en la dignidad humana, destacando la certeza de llegar a las personas más vulnerables de este país, entre los que se cuentan las niñas y los niños en sus primeros años de vida.

La Nueva Escuela Mexicana destaca que no es suficiente con las capacidades operativas para su implementación, sino que se requiere del ejercicio permanente de análisis y reflexión de la práctica de las y los docentes y cuidadores de la primera infancia, que nos permita conocer los procesos que están llevando a buen puerto su intervención pedagógica, el cuidado y la atención para favorecer el desarrollo humano integral.

Los Criterios de Evaluación Procesual Integral de la Educación Inicial en México son una herramienta para seguir pensando los alcances pedagógicos y sociales de la educación para la primera infancia, así como la función social de la Educación Inicial, construyendo equidad y justicia social desde una mirada intercultural y de derechos.

Este documento es un instrumento que enriquece la observación, y a partir de allí comprender del desarrollo infantil y los efectos de las prácticas educativas.

Siendo coherente con el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial, propone evaluar las prácticas de Educación Inicial sobre el desarrollo de las niñas y los niños y sobre las capacidades parentales de las familias, es decir, conocer las maneras en que la Educación Inicial genera nuevas potencialidades, facilita que las personas adultas puedan relacionarse con el juego, con el lenguaje, que son cuestiones vitales para el desarrollo.

Una característica muy importante del documento es que no juzga ni el desarrollo de los niños y las niñas, ni las acciones de las familias o las y los agentes educativos, sino que permite visualizar, construir sentido y a partir de allí se edifiquen rutas de oportunidad, caminos de cambio y de profundización, para que la Educación Inicial sea cada vez más rica, más oportuna y pertinente.

El documento ofrece herramientas para todas las modalidades de Educación Inicial, y si bien tiene una estructura fija, que permite comparar y evaluar resultados, tiene apertura para poner atención en las variaciones de cada comunidad, de cada contexto. Es un instrumento democrático, que busca identificar la mayor cantidad de relaciones posibles entre las prácticas de la política pública ofrecidas en México, el aprendizaje y el desarrollo socioemocional. Favorece que las y los agentes educativos puedan narrar sus experiencias y trabajar en colegiado. Construye una mirada integral, desde la política de cuidados, con carácter inclusivo y bajo la ética de lo comunitario.

Ha sido elaborado especialmente para acompañar el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial, de allí la expectativa de que ambos documentos se retroalimenten, y que la lectura de estos Criterios profundice la comprensión del Currículo y los demás materiales elaborados por la SEP. Desde esa perspectiva, no es solo un documento para obtener resultados evaluativos, sino también una herramienta de formación para las y los agentes educativos, porque cuenta con una acertada fundamentación, porque realiza articulaciones permanentes con el Currículo y las planeaciones de las y los agentes educativos; favoreciendo especialmente el trabajo de pensamiento colectivo, sobre todo en los Consejos Técnicos Escolares. Retroalimenta una modalidad de pensamiento comunitario y fortalece el sentido de una comunidad de aprendizaje, que también incluye a las personas adultas de referencia en la crianza.

Con la publicación de este documento, la SEP busca profundizar su voluntad política de atención a la primera infancia.

Pensar y diseñar criterios propios de evaluación procesual integral es un aporte significativo a la política pública, que esperamos sea una fuente de apropiación y análisis curricular que proporcione a las y los agentes educativos los elementos sustantivos para mejorar sus intervenciones pedagógicas, a las familias recuperar y atesorar las progresiones de sus hijas e hijos y a la sociedad devolverle con información sustentada el impacto de esta acción educativa.

Mario Martín Delgado Carrillo

Objetivos de la Educación Inicial en México



General

Potenciar el desarrollo integral de niñas y niños de 0 a 3 años de edad en un ambiente rico en experiencias afectivas, educativas y sociales, y el acompañamiento a las familias en las prácticas de crianza.

Específicos

1. Generar condiciones para el acompañamiento afectivo y social de las crianzas.
2. Acompañar a las familias en la observación y el conocimiento de las necesidades de sus niñas y niños, enriqueciendo las prácticas de crianza.
3. Valorar los universos culturales y enriquecer las experiencias de todos los niños y todas las niñas de 0 a 3 años y sus familias.
4. Promover variados ambientes de aprendizaje ligados al juego y a las experiencias artísticas.
5. Impulsar un acercamiento a la lectura y a los libros desde los primeros días de vida.
6. Estimular las experiencias de lenguaje, considerando la inclusión de todas las lenguas maternas.
7. Contribuir al fortalecimiento de mejores condiciones de alimentación y vida saludable para niñas y niños de 0 a 3 años.
8. Dar visibilidad a los derechos de niñas y niños de 0 a 3 años en todos los planos, y trabajar para su cumplimiento.

Índice

1. Introducción	14
2. Problemáticas de la Educación Inicial en México.	17
¿Cómo ejercemos la crianza compartida?	20
Entre la pedagogía y el vínculo afectivo.	24
El enriquecimiento de las capacidades parentales.	27
La formación de las y los agentes educativos.	30
3. ¿Por qué es importante la elaboración de criterios procesuales para evaluar las prácticas?	36
¿A qué llamamos “evaluar”?	39
4. La evaluación formativa en la Educación Inicial.	41
¿Qué tiene de particular la evaluación formativa?	43
¿Qué la distingue de otras modalidades de evaluación?	
¿Qué experiencias de aprendizaje tomamos en cuenta en la Educación Inicial desde la evaluación formativa?	51
Diferencias entre la evaluación formativa y la evaluación tradicional.	55
5. ¿Qué son los criterios para la evaluación procesual integral?	60
6. ¿Cómo se implementan los criterios para la evaluación procesual integral?	64
7. ¿Por qué hablamos de “procesos” y no de “logros”?	67
8. Las y los agentes educativos, las madres, los padres, las personas adultas de referencia en las crianzas como “ambiente”.	72

9. Metodología para la implementación de los criterios para la evaluación procesual integral.	76
Las diferencias entre el monitoreo y la evaluación.	81
10. La construcción de herramientas.	84
11. Las cinco dimensiones en las que se evalúan integralmente las prácticas.	89
12. Los parámetros.	91
13. Los indicadores.	92
14. La validación-evidencias.	93
Las variables para la validación.	94
¿Cuándo una validación nos indica buena práctica? ¿Solo cuando el resultado es “siempre”?	95
El porqué de la evaluación grupal.	96
Las observaciones.	97
15. ¿Por qué dividimos algunas dimensiones en dos franjas etarias para la evaluación?	100
16. Las cinco dimensiones a evaluar.	102
Dimensión A: los procesos de desarrollo integral de las niñas y los niños.	103
Dimensión B: el acompañamiento a las familias.	131
Dimensión C: el desempeño de las y los agentes educativos.	143
Dimensión D: la gestión y organización escolar (o cómo producir cultura de infancia).	158
Dimensión E: la influencia de la Educación Inicial en el conocimiento social de la primera infancia.	171

17. ¿Cómo aplicamos los parámetros de evaluación procesual integral con los niños y las niñas con discapacidades?	176
El trabajo con las madres, los padres y las personas adultas referentes de la crianza de niñas y niños con discapacidad.	182
18. Acerca de la validación y la verificación.	185
Sobre la verificación en evaluaciones procesuales.	186
¿Qué aporta la figura de la monitora o el monitor?	189
19. Encuestas a familias.	190
20. Etapa final: reunir los datos y elaborar conclusiones.	199
¿Cuántas aplicaciones se realizan en cada servicio?	200
¿Cómo se recogen los datos para dar cuenta de una evaluación institucional?	201
Los informes narrativos.	201
El informe narrativo institucional.	203
Recapitulando: ¿con qué materiales cuenta cada servicio al finalizar la aplicación de los criterios de evaluación?	205
21. ¿Cómo puede utilizarse la información de esta evaluación en cada estado?	207
¿Qué hacemos con los resultados?	210
22. Influencia de los resultados de cada servicio sobre las decisiones de políticas públicas.	212
23. Acerca de la validación de los criterios para la evaluación procesual integral de la Educación Inicial en México.	215
Notas	218
Bibliografía	219



1

Introducción

La Educación Inicial en México es el nivel educativo que se ofrece a niñas y niños, previo a su ingreso al preescolar; es decir, está orientada a la primera infancia de 0 a 3 años de edad, y a sus familias o personas adultas referentes de las crianzas. Es un nivel de suma importancia, dado que los avances de la investigación en psicología, pedagogía, neurociencias, sociología y pediatría aportan fundamentos sólidos acerca de las ventanas de oportunidades para el aprendizaje, el desarrollo integral y el bienestar emocional cuando se implementan políticas educativas adecuadas y enriquecidas desde el embarazo y durante los primeros años de vida. Los primeros mil días de vida, desde la gestación hasta los 2 años de edad, son reconocidos internacionalmente como una ventana fundamental del desarrollo. Durante esa etapa, las condiciones de crianza moldean en gran parte las bases del bienestar en la infancia y en la adultez¹.

Una vez que ingresan al universo de la Educación Inicial, las intervenciones educativas ligadas al juego, a la creatividad, a la libertad de movimiento, a la experiencia artística, así como los vínculos afectivos que se establezcan con las niñas y los niños de 0 a 3 años, contribuirán a su desarrollo pleno y creador. Esta influencia también puede extenderse a lo largo de toda la vida.

“Se sostiene en psicología que en los primeros cinco años de vida se ‘cocina’, por así decirlo, lo más importante en la base de la personalidad de un sujeto. Sería como construir los cimientos de una casa. Ello sostendrá todo lo posterior que se construya (paredes, ventanas, techos, etc.). Sobre esos cimientos devendrá el desarrollo de un sujeto”.

Luna, 2022.

En los últimos años, la Secretaría de Educación Pública inició un proceso de transformación en la Educación Inicial, para asegurar que los fundamentos de este nivel estuvieran anclados en una **visión del desarrollo infantil que reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos**, que considera la singularidad de cada uno en el proceso de desarrollo y reconoce la labor de las y los agentes educativos como guías que protegen y enriquecen tanto el aprendizaje como una constitución subjetiva segura. Desde esta perspectiva, se establecieron las bases de un trabajo que permite:

- a) Favorecer la seguridad afectiva y la confianza de las niñas y los niños con respecto al mundo en el que viven.
- b) Ofrecerles los mejores ambientes vinculares y de aprendizaje, incentivando la creatividad y el pensamiento.

1. Las vivencias de las madres y los padres durante el embarazo tienen gran influencia en el desarrollo. Diversos estudios muestran cómo el estado emocional de la madre influye en el desarrollo del feto y en su posterior relación vincular a partir del nacimiento. El padre puede relacionarse o no con el hijo o la hija en gestación; esa diferencia en el tiempo del encuentro (pre o postparto) también incide en el bagaje de experiencias que el bebé podrá construir al salir al mundo. Recordemos, por ejemplo, que el sentido del oído se desarrolla entre los 4 o 5 meses de gestación. Desde entonces, si las madres y los padres les hablan, les cantan, acarician el vientre y construyen tiempos de pausa y conexión con su hijo o hija, el bebé irá percibiendo esos cuidados y esas voces, relacionando la lengua materna con la afectividad y la calma. Así, al nacer, traerá consigo un bagaje enriquecido de experiencia humana, afectiva y cultural.

- c) Garantizar la provisión, la protección y la participación en todas las modalidades y los servicios que se ofrecen en Educación Inicial.
- d) Acompañar a las familias, a las personas adultas referentes de las niñas y los niños y enriquecer la tarea de crianza.

A su vez, la Secretaría de Educación Pública se ha encaminado a fortalecer las capacidades de sus agentes educativos para asegurar una adecuada aplicación de la Política Nacional de Educación Inicial².

También se han establecido dos modalidades de atención con diversos servicios escolarizados y no escolarizados, para adaptarse a las necesidades de las familias mexicanas, desde los Centros de Atención Infantil (CAI) a Visitas a los Hogares, sesiones con familias, Educación Inicial Indígena, Centros de Atención Múltiple (CAM) y, recientemente, se han conformado los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia (CCAPI).

Para continuar con el proceso de mejora de las prácticas educativas integrales y apoyar el avance del Propósito 2³ de la Política Nacional de Educación Inicial y su Plan de Implementación, referente a contar con un proceso de evaluación que permita dar cuenta de las modificaciones en la Educación Inicial impulsadas por los cambios normativos, pedagógicos y metodológicos, se propuso el desarrollo de criterios de evaluación procesual e integral para la Educación Inicial. Estos criterios se relacionan con la educación en un sentido amplio y se apoyan en la perspectiva de la evaluación formativa.



2. Diario Oficial, "Política de Educación Inicial", Secretaría de Educación Pública (SEP), (https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0), recuperado el 27 de septiembre de 2025.

3. Propósito 2 de la Política Nacional de Educación Inicial: "Mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen en las modalidades escolarizada y no escolarizada de Educación Inicial".



Problemáticas de la Educación Inicial en México

*Lo que en la vida
cotidiana llamamos
“valores”, son
abstracciones de
nuestro
operar como seres
amorosos.*

Humberto Maturana



Pensar en buenas prácticas o prácticas superadoras en la educación de niños y niñas de 0 a 3 años es un reto en cualquier país del mundo, también en los países latinoamericanos, donde las condiciones de vida familiar sufren tantas inequidades y las políticas educativas no siempre están a la altura de las circunstancias. Dar visibilidad a los seres humanos más pequeños es un gran trabajo, al que estamos abocados muchos profesionales de la primera infancia. No obstante, es un esfuerzo que demanda la presencia y conciencia de muchas y muchos actores en diversos campos: político, pedagógico-educativo, de la salud, la psicología, lo social y lo comunitario.

La Educación Inicial en México construye nuevos paradigmas de crianza: la “crianza compartida” con otras personas que no pertenecen al ámbito familiar. En los tiempos que vivimos, el concepto de familia varía aceleradamente por múltiples motivos; entre ellos, los modos en que se distribuyen las tareas de sostén emocional y físico de niños y niñas. Ya no es solo la madre, el padre o la abuela quien se ofrece como figura de identificación y contención para bebés o niñas y niños pequeños; ya no son solo las pautas culturales familiares las que se ponen en juego y, aunque los servicios de Educación Inicial no sean parte de “la familia” de origen, sí cumplen tareas que en otros contextos históricos estaban reservadas para la familia de sangre (aunque no pretendemos aquí hacer un ensayo sobre la diversidad de definiciones de “familia”, sí es necesario mostrar que hay nuevas configuraciones afectivas y organizacionales en juego, revolucionando el vínculo familiar tal y como lo conocíamos).

Al respecto, el doctor Humberto Maturana, biólogo y filósofo chileno que estudió desde el punto de vista filogenético las primeras relaciones afectivas, dice que: “La emoción que constituye la coexistencia social es el amor [...] y nosotros, los seres humanos, nos hacemos seres sociales desde nuestra infancia temprana en la intimidad de la coexistencia social con nuestras madres. Así, el niño que no vive su infancia temprana en una relación de total confianza y aceptación en un encuentro corporal íntimo con su madre, no se desarrolla propiamente como un ser social bien integrado”⁴. Esta cita pone de manifiesto un tema fundamental para considerar criterios de buenas

4. Humberto Maturana y Gerda Verden-Zöller, *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*, Lom ediciones, Santiago de Chile, 2017.

prácticas en la Educación Inicial: la relación primaria de amor. Con la madre, siguiendo a Maturana, cuando ella es la principal figura de apego, pensando en la interacción de la lactancia y en los primeros cuidados corporales amorosos; con los padres y con todas las figuras significativas en la crianza, incluidos las y los agentes educativos, cuando los niños y las niñas concurren durante varias horas por día a los centros infantiles (CCAPI), participan en Visitas a Hogares o de otros servicios desde que son bebés.

Para la mayoría de las familias actuales, la necesidad de contar con referentes afectivos que ayuden a sostener el tiempo de crianza, tiempo vital de cuidados y afectos, da un sentido especial a la Educación Inicial, la convierte en un aporte imprescindible para la función social de criar.



¿Cómo ejercemos la crianza compartida?

Desde la perspectiva que planteamos para la Educación Inicial en México, en el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1, se considera que las y los agentes educativos cumplen “función maternante”⁵, una función que no es exclusiva de la madre ni de las mujeres (no se trata de una actividad femenina y no hace falta haber sido madre para ser capaz de ejercerla), sino que puede ser desarrollada por todas las figuras de referencia de la crianza, y que está ligada precisamente al afecto, a la protección, al cuidado, al juego, a la compañía y a la creación de ambientes de aprendizaje. Ejercer función maternante significa hacerse cargo de las diversas tareas de sostén que provee y demanda la crianza, sobre todo cuando recibimos bebés desde los 43 días de vida en muchos de los servicios⁶, y las niñas y los niños mayores tienen 2 años y 8 meses de edad.

Las prácticas basadas en el amor implican tomar en cuenta las relaciones de apego, los vínculos afectivos y en consecuencia los procesos de transición de un cuidador familiar o una persona adulta referente de la crianza hacia un agente educativo, así como el número de niños y niñas a cargo de cada agente, es decir, que incita a poner el foco en el desarrollo psicológico de bebés, niñas y niños pequeños, en ese tiempo en que, como diría Daniel Stern, están aprendiendo acerca de las cosas humanas⁷.

5. Esta expresión es una ampliación de conceptos de Donald Winnicott, acerca de la función fundamental de sostén psíquico y corporal que garantiza la supervivencia de las y los bebés, de las niñas y los niños en la primera infancia.

6. María Emilia López, Un mundo abierto. *Cultura y primera infancia*, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc)-Lugar editorial, Buenos Aires, 2019.

7. Daniel Stern, *La primera relación: madre hijo*, Morata, Madrid, 1998.

En este tiempo de la primera infancia, la empatía hacia las niñas y los niños, de parte de las personas adultas que ejercemos funciones maternantes, debe ser máxima para poder sintonizar con sus necesidades.

Las y los bebés humanos nacen inmaduros para desempeñarse de manera autónoma, esto quiere decir que durante un largo tiempo dependerán de sus figuras afectivas para su subsistencia y su desarrollo. Y, aunque genéticamente traen una serie de capacidades maravillosas que los predisponen a la búsqueda de la persona adulta, aunque se sienten especialmente atraídos por los estímulos de juego, caricias, palabras, y tienen la posibilidad biológica de aprender a gran velocidad, sin las presencias amorosas de quienes las y los reciben y cobijan, esas posibilidades vitales se ven disminuidas.



En este tiempo de la primera infancia, la empatía hacia las niñas y los niños, de parte de las personas adultas que ejercemos funciones maternantes, debe ser máxima para poder sintonizar con sus necesidades. Durante el primer año de vida, las y los bebés adquieren el núcleo de las capacidades para experimentar, expresar y modular sus emociones, y esa experiencia está en relación con nuestra empatía, señala Inés Di Bártolo. Cuando estamos suficientemente empáticos, les “prestamos” nuestras mentes a los bebés para ayudarlos a organizarse y modular sus emociones, porque la regulación emocional y el aprendizaje sobre los propios estados es un proceso diádico, que se da a través de la conexión y las respuestas sensibles de una figura de apego⁸. En Educación Inicial, son figuras de apego las y los agentes educativos empáticos; en la vida familiar lo son las madres, los padres, las personas adultas referentes de la crianza comprometidas en las interacciones con las niñas y los niños. El apego seguro es posible cuando hay presencias amorosas y sensibles

en continuado. Bowlby lo define así: “[El apego] es cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo”⁹. A su vez, esas presencias estables tienen **“carácter formador básico”**. Humberto Maturana habla del “carácter formador básico de la relación materno-infantil como un ámbito amoroso de total aceptación corporal y psíquica de los niños y niñas”¹⁰, que construye el camino del desarrollo hacia el futuro. Entonces, es claro que un criterio fundamental en la Educación Inicial está en el diseño de prácticas de cuidado afectivo que involucren un pensamiento generoso respecto a las necesidades primarias de bebés, niñas y niños pequeños.



8. Inés Di Bártolo, *El apego. Cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos*, Lugar editorial, Buenos Aires, 2015.

9. John Bowlby, *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*, Paidós, Barcelona, 1989.

10. Maturana y Verden-Zöller, *Amor y juego*.



Entre la pedagogía y el vínculo afectivo

La Educación Inicial en México toma en cuenta a niños y niñas de 0 a 3 años como “sujetos del vínculo y sujetos del aprendizaje”¹¹. Esta nominación cambia el rumbo de las planeaciones tradicionales que se llevaban a cabo en los servicios educativos; ya no se trata solo de pedagogía y didáctica (sujeto de aprendizaje), sino también del desarrollo psíquico-afectivo (sujeto del vínculo). Este modo de concebir las bases sienta un precedente muy importante en cuanto a las buenas prácticas: se pone en evidencia de modo concreto una manera de ejercer la educación que no está basado únicamente en parámetros de crecimiento físico-biológico o en aprendizajes esperados desde el punto de vista cognitivo o motriz; lo social, lo biológico, lo psicológico, lo cognitivo, lo comunitario y lo cultural entran en el rico juego integral que sostiene el desarrollo en la primera infancia.

Los estudios que nos proveen las neurociencias refuerzan nuestra pedagogía amorosa: a mayor cantidad de ricas interacciones, más desarrollo cerebral; a mayor presencia de lenguaje, de juego y atención conjunta, más responden las niñas y los niños a ese “modelo pedagógico”¹² que los seres humanos traemos al nacer, como una

11. María Emilia López, “Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal”, Revista Punto de Partida, año 2, núm. 18, 2005. Agosto de 2005. En este texto la autora resalta el valor del acompañamiento afectivo como base del desarrollo psicológico en las instituciones que reciben a bebés, niñas y niños pequeños. De igual modo, la importancia de incluir a las personas adultas que ejercen la crianza como destinatarios de la Educación Inicial, acompañando el nacimiento a cada maternidad y paternidad como proceso psicológico, los sentimientos que se ponen en juego con la crianza compartida y los tiempos de delegación en los cuidados. Problematisa el concepto de “cuidado”, haciendo énfasis en el desarrollo psíquico, en las interacciones amorosas entre agentes educativos y bebés, niñas y niños, en la construcción de la grupalidad. Cuestiona las planeaciones en las que la didáctica y la enseñanza son los únicos ejes organizadores, dejando por fuera o invisibilizando la importancia del cuidado respecto a los apegos, las transiciones de cuidador a cuidador, la disponibilidad corporal y psíquica de las y los agentes educativos.

predisposición al aprendizaje y a la interacción, con una exquisita escucha hacia lo que las personas adultas proponen.

Con esta mirada integral hacia el desarrollo de las niñas y los niños en el ámbito educativo, en la que desarrollo y aprendizaje constituyen una unidad, podemos afirmar que México está transitando un camino innovador que permitirá revertir tiempos de inequidad en la crianza y transformar las prácticas pedagógicas homogeneizantes –muchas veces empobrecidas o rutinizadas–, en favor de responder al concepto de infancia que ponen de manifiesto los principios rectores de la Educación Inicial: niños y niñas con iniciativa, aprendices competentes con derecho a prácticas creativas y juego en libertad, con tiempos y espacios preparados para la exploración y el descubrimiento, sumado a un sólido acompañamiento afectivo, personalizado, que genere seguridad en su desarrollo psíquico y les sostenga en el aprendizaje de la vida en comunidad.

Aprender a conectarse y sincronizar con las y los bebés es una herramienta fundamental para la maternidad y la paternidad, de allí surge la capacidad de ejercer ternura.

12. Stanislas Dehaene, *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*, Siglo XII, Buenos Aires, 2019.



Volviendo a Humberto Maturana, este autor señala que cuando las condiciones de vida de un bebé, una niña o un niño pequeño le ofrecen la ternura, la dedicación y el tiempo de juego compartido, aparece en ellas y ellos un sentimiento ético de autonomía y colaboración con los demás, porque al haber recibido suficientes cuidados oportunos, y así haber podido sobrevivir a las ansiedades arcaicas –gracias a las y los adultos responsivos y atentos–, el niño o la niña “no tiene miedo a desaparecer en la colaboración”¹³, es decir que se encuentra más preparado para compartir e interactuar en la grupalidad. Este señalamiento refuerza la mirada ética sobre la primera infancia y la vida en comunidad.

El enriquecimiento de las capacidades parentales

Otro aspecto superador de la Política Nacional de Educación Inicial, con respecto a otros documentos de política pública, es la inclusión de madres, padres y personas adultas referentes de la crianza, como destinatarios. En ese sentido, la Educación Inicial amplía su cobertura pedagógica, acompañando a las familias a conocer y comprender a sus hijas e hijos, a planear mayor tiempo de juego compartido, y a establecer vínculos afectivos sólidos, que proporcionan la seguridad psíquica necesaria para salir a conocer el mundo, curiosear y crear.

Aprender a conectarse y sincronizar con las y los bebés es una herramienta fundamental para la maternidad y la paternidad, de allí surge la capacidad de ejercer ternura. Estos aprendizajes no ocurren siempre de manera espontánea, hay muchos modos de encontrarse –o no– con las y los bebés y llevar adelante el camino de la vida compartida. Berry Brazelton, un pediatra que ha estudiado a profundidad las interacciones tempranas, sostiene la creencia de que todo bebé sabe lo que necesita y que les llamará la atención a su madre o a su padre –o a su agente educativo– cuando las cosas no marchen bien¹⁴. Pero, ¿todas las madres y



13. Maturana y Verden-Zöller, *Amor y juego*.

14. Berry Brazelton, *El saber del bebé*, Paidós, Barcelona, 1989.

todos los padres responderán acertadamente a esos llamados?, ¿siempre sabrán interpretarlos?, ¿estarán tan atentos y disponibles como sus bebés necesitan?, ¿cómo aprender a valorar los gestos aparentemente mínimos de las y los bebés, pero llenos de significado?



A las prácticas de crianza que cada familia trae con su propia historia afectiva y cultural, se suman los materiales culturales y lúdicos que reflexivamente introducen las y los agentes educativos en cada ambiente de aprendizaje. Desde este punto de vista, y a modo de ejemplo, la Educación Inicial ha dispuesto bibliotecas infantiles, apostando al desarrollo del lenguaje, al acercamiento a la cultura escrita, al conocimiento de la literatura, al desarrollo de la imaginación y el juego, y al encuentro entre adultos y niños y niñas, porque para leerle a un bebé, a una niña o un niño pequeño es indispensable estar cerca, en el regazo, donar palabras y producir un lenguaje que les está dirigido, generando afectividad corporal y vínculos sensibles. Una gran cantidad de estudios acerca del desarrollo infantil nos habla de las ventajas –para la vida de bebés, niñas y niños– cuando entre los juegos de crianza están los libros, los arrullos y los cuentos orales. De igual modo, el acercamiento a los procesos de alfabetización convencional se verá favorecido si desde sus primeros días de vida las y los bebés acceden a los libros como juguetes¹⁵.



15. María Emilia López, *Guía para madres y padres de familia: Mi primera biblioteca. La lectura y los libros para niños y niñas*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México, 2020.

Cuando las madres, los padres y las personas de referencia de la crianza entienden cómo funcionan las mentes de sus hijas e hijos, comienzan a interactuar de manera más sensible, cerca de sus “zonas de desarrollo próximo”¹⁶, aun sin conocer este concepto. Juegan, platican, leen, promueven acciones inteligentes en sus hijos, cercanas a sus posibilidades y a la vez retadoras; se conmueven cuando sus hijas e hijos demuestran nuevos aprendizajes; y así se refuerzan los vínculos afectivos, la confianza en las propias capacidades parentales y el desarrollo integral.



La formación de las y los agentes educativos

Esta apuesta hacia la generalización de un modo de trabajo que ponga en el centro al niño y la niña y a las personas adultas referentes de crianza, que ubique el enfoque de derechos humanos como principio rector, que proponga planeaciones basadas en el juego, el lenguaje, las experiencias artísticas y corporales, en la relación con la naturaleza, y ofrezca un lugar de referencia para pensar la crianza, nos exige una nueva formación para las y los agentes educativos, en la que es necesario considerar nuevos contenidos y a la vez revisar modos o pautas de acción que están muy arraigados, tanto en lo que se refiere al acompañamiento emocional como a las acciones pedagógicas (dos aspectos que en Educación Inicial van siempre unidos). Por lo tanto, al pensar en la construcción de criterios para generar buenas prácticas será necesario revisar la formación de las y los agentes educativos en relación con los cambios de paradigma propuestos.

16. Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Ediciones Fausto, Buenos Aires, 1995.



Hasta el momento, se viene realizando un gran esfuerzo en cuanto a la formación continua, con resultados alentadores, pero se trata de un procedimiento de tal envergadura –considerando el número de agentes educativos en servicio–, que será necesario revisar permanentemente el alcance de dichas prácticas.

En México existen servicios muy diversos y con grandes diferencias en la calidad de atención integral. Sabemos que muchos servicios no cumplen aún con las condiciones mínimas de calidad en los aspectos edilicios, de higiene y pedagógicos. Regularizar los servicios y monitorear con regularidad cada centro para asegurar que las condiciones esperadas se cumplan es un gran desafío.

La construcción de criterios procesuales para las buenas prácticas también significa retos para la política pública, porque reconsiderar aspectos como la reducción del número de niños y niñas a cargo de cada agente educativo, por ejemplo, que es algo necesario para mejorar la frecuencia y disponibilidad afectiva en las interacciones, es una decisión pedagógica que debe ser acompañada con decisiones presupuestales¹⁷.



17. En aquellos servicios en los que el número de niñas y niños es elevado dentro de cada grupo, y donde cuentan con un agente educativo para 10 bebés o para 20 niños y niñas de 2 años, más alguna persona que oficia de ayudante, la queja y el agobio de quienes sostienen la tarea es reiterada. Trabajar con primera infancia implica un compromiso corporal y psíquico de gran intensidad, y la demanda de apego de los niños y las niñas de 0 a 3 años es alta, por su misma condición de vulnerabilidad. Cuando hay escasos agentes educativos frente a un grupo, se resiente la salud de niños y niñas, y de las y los agentes educativos también.

¿Qué significa el cuidado en la Educación Inicial?

Cuidar es una acción amplia y compleja, vital para la vida humana. Ningún bebé, ninguna niña o niño pequeño puede crecer sin cuidados. El cuidado es una experiencia intersubjetiva que combina la salud física, mental, afectiva y poética. Porque en la primera infancia el juego, base de la experiencia de aprendizaje y encuentro entre las niñas y los niños y sus figuras de apego, es altamente poético, nos enseña a simbolizar, a tener mente.

La Educación Inicial cuida, a través de sus planeaciones, que cada niña y niño encuentre caminos de creatividad que le permitan expresarse y desarrollar su personalidad, en libertad.

Cuidar es estar disponible para las urgencias del vivir infantil, es decir, en estado de apertura y empatía, y eso no es sencillo en un mundo cada vez menos sensible y más exigente. Por eso, cuidar en Educación Inicial no solo se refiere a las experiencias que vivenciarán las niñas y los niños, sino que involucra a las personas adultas.

La Educación Inicial tiene la responsabilidad de asumir tareas de cuidado hacia las familias, apoya y sostiene la tarea de crianza, por eso cuida a las madres, a los padres, a los familiares que crían. Los cuida cuando les ayuda a incrementar sus recursos de juego, de interacción, a comprender los sentidos de las actitudes de sus hijos e hijas. Los cuida cuando los escucha frente a una inquietud, un temor, cuando garantiza que durante varias horas del día sus hijos e hijas recibirán los más ricos ambientes de aprendizaje y afectos.

La Educación Inicial cuida a las mujeres cuando trabaja por la igualdad de género, y entonces planea acciones que involucren a los varones en la crianza, generando un reparto de cuidados, y favorece en las niñas y los niños el aprendizaje de modos de vivir más equitativos: todas y todos pueden jugar con carritos, con muñecos, ser bomberos, limpiar la casa, lavar los juguetes, cuidar a sus animalitos, curar.

También cuida a los varones, cuando genera la oportunidad de que muchos padres descubran la belleza de jugar con las y los bebés, la importancia que tienen sus voces y su compañía física en el desarrollo de sus hijos e hijas. La Educación Inicial está hecha por personas que cuidan, y que a su vez necesitan cuidados: las y los agentes educativos.

El trabajo en colegiado garantiza que quienes cuidan puedan ser cuidados y autocuidados en la riqueza de la reflexión grupal, de la escucha y el trabajo compartido, en la formación recibida.

La Educación Inicial cuida al mundo, porque produce humanidad en la base de la vida, concientiza respecto a la importancia de los vínculos afectivos, de la creatividad y la exploración, y ayuda a construir sincronía humana.

También construye entornos novedosos y receptivos, que garantizan espacios físicos y simbólicos para todas las familias que la reciben, en cualquiera de sus modalidades. En esos entornos fluyen lo imaginario, el lenguaje, lo amoroso, los modos sociales de encuentro y reconocimiento sensible, imprescindibles para el buen vivir. Son espacios flexibles, que apuntalan el lazo social y la comunicación.





¿Por qué es importante
la elaboración de
criterios
procesuales para
evaluar las
prácticas?



Construir criterios procesuales comunes para evaluar los servicios es imprescindible si nos proponemos que la Política Nacional de Educación Inicial trascienda, tenga continuidad y efectividad con respecto a sus objetivos propuestos. Acompañar la evaluación del trabajo que se realiza en cada institución es un modo de garantizar la equidad y la igualdad de derechos. Es también una manera de cuidar y preservar la Educación Inicial como proyecto: que esa intención comunitaria, creativa, ética y humana no se vea interrumpida por prácticas poco sensibles, que caen en cierta inercia o con criterios pedagógicos desacertados.

Estos criterios de evaluación tienen también otra finalidad: “medir”¹⁸ qué tan acertado es lo que estamos haciendo, qué efectos tiene esta práctica en las niñas, los niños y sus familias –anualmente y a más largo plazo–. Pero ¿cómo se miden los efectos de la Educación Inicial de modo procesual?, ¿qué es necesario medir?, ¿a quién hay que medir?, ¿podemos medir la calidad de un servicio?

Evaluamos en función del contexto, y tomamos decisiones que cuidan, protegen, hacen crecer la experiencia creadora infantil, generan salud mental.

18. El concepto de medición está relacionado con la posibilidad de establecer estándares o parámetros de calidad que permitan generar y garantizar modelos o planeaciones superadoras. En este caso, en el acompañamiento a niñas y niños de primera infancia y a personas adultas de referencia en la crianza.

El término “calidad” es muy complejo¹⁹, está atravesado por múltiples dimensiones e involucra no solo datos objetivos y observables, sino también matices sutiles, que dependen de las experiencias subjetivas de las personas, especialmente cuando intentamos dar cuenta de las oportunidades de desarrollo en las interacciones humanas, en una expresión artística, en el desarrollo psicomotriz, en el juego. Asimismo, cuando nos referimos a la “buena” calidad o a “la mejor” calidad, siempre tomamos en cuenta determinados parámetros y fundamentos que sostienen un modo de pensar y concebir el mundo. En nuestro caso, a la infancia, la familia, la educación y el desarrollo infantil. No es lo mismo el criterio de buena calidad para quien espera que la formación inicial dé a las niñas y los niños sólidas bases de apego, creatividad, autonomía, lenguaje verbal, y a sus familias un apoyo social y afectivo en la tarea de crianza –como es el caso del Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1–, que para quienes proyectan un programa con criterios de educación basados en resultados competitivos, en el éxito, sin considerar las subjetividades y ritmos propios de cada niño, niña y familia, sus deseos y sus iniciativas, y menos aún el desarrollo en comunidad²⁰. Estas dificultades para definir la calidad también pueden aparecer entre y con las familias, porque “calidad” es un término relativo, ligado a las cosmovisiones de las diferentes personas.

Por eso, vamos a aportar algunas definiciones acerca de la metodología propuesta en estos criterios de evaluación procesual integral y las herramientas de trabajo para su aplicación.



19. Tiana, 1999, citado por José Francisco Martínez Preciado en el Marco rector de estándares de diseño, seguridad, salud, higiene, talento humano y espacios para el aprendizaje para centro de atención infantil en México, 2021.



¿A qué llamamos “evaluar”?

Antes de continuar, hagamos algunas breves reflexiones sobre el proceso de evaluación en sí mismo. Evaluar es “valorar”. Esta aclaración es necesaria porque existe una tradición escolar que ha puesto el énfasis en la “falta”, en lo no logrado, en aquellos conocimientos, contenidos o actitudes a las que niñas, niños o cualquier estudiante deberían llegar de modos unívocos y, cuando no se obtiene ese rendimiento, la evaluación “descalifica”, pone un número, un rótulo, una palabra que deja al evaluado en falta.

20. La filósofa Martha Nussbaum, en su libro *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades, Katz editores, Buenos Aires, 2010, se refiere al fracaso de las políticas educativas centradas en el éxito académico y la acumulación de contenidos que fortalezcan las competencias laborales, como herramienta de igualdad social. Remarca la ausencia de contenidos filosóficos y artísticos en la mayoría de los programas escolares, no obstante de ser materias fundamentales en la formación democrática de niños, niñas y jóvenes. En sus estudios muestra que incluso el derrame esperado por el crecimiento económico de políticas neoliberales no acontece. Dice, con respecto al modelo de la educación para el crecimiento económico: “La igualdad de acceso a la educación no reviste tanta importancia para este modelo. Un país puede crecer sin dificultades, aunque los sectores más pobres de la población rural sigan siendo analfabetos o carezcan de los más mínimos recursos informáticos, como lo demuestran distintos sucesos en los estados de la India. En Gujarat y Andhara Pradesh, por ejemplo, se observa un aumento del PBI per cápita ocasionado por la formación de una élite de técnicos que atraen inversiones extranjeras. Sin embargo, no se registra un efecto derrame de los resultados de ese crecimiento, pues no hubo mejoras en la salud y en el bienestar de los sectores más pobres de la población rural ni existen motivos para creer que el crecimiento económico requiera de una educación suficiente para esos sectores”. Estas reflexiones son muy pertinentes para pensar qué modelo educativo desea sostener la Educación Inicial, cómo desarrollar una educación realmente inclusiva y priorizar el lugar que tienen en el Currículo el arte, el juego, la lectura y la relación con las familias en todos los servicios, más la ampliación de la cobertura.

El modo de concebir la evaluación en este documento y en coherencia con la Política Nacional de Educación Inicial está centrado en el reconocimiento de los procesos de las niñas y los niños, de sus familias, de los agentes educativos; en el respeto a la diversidad, a la expresión, y en ese sentido es profundamente protector de los derechos de niñas y niños y de las personas adultas de referencia.

Por otro lado, la evaluación que se realizará mediante las herramientas propuestas en este documento está centrada en los servicios de Educación Inicial y sus efectos sobre las crianzas, sobre el desarrollo infantil, las posibilidades de enriquecimiento cultural hacia la primera infancia, la mirada social sobre bebés, niñas y niños, hacia la maternidad y la paternidad. **No son evaluaciones descontextualizadas de niños y niñas en forma individual. Lo que se evalúa es el efecto de una política pública de Educación Inicial.** Seguiremos desarrollando este tema más adelante, pero en principio es muy importante tener presente esta contextualización.



Al pensar en las y los destinatarios de la Educación Inicial, la Política Nacional de Educación Inicial, así como sus principios rectores y objetivos, consideran tanto a niñas y niños, como a sus madres, padres y familiares o personas adultas responsables de la crianza. Por tal motivo, las acciones destinadas a las familias también ingresan en los criterios de evaluación que se presentan a continuación. Del mismo modo, son considerados las y los agentes educativos como sujetos a autoevaluarse, porque de ellas y ellos depende la aplicación de cada práctica y la búsqueda de las mejores intervenciones posibles.



La evaluación formativa en la Educación Inicial

Un modo de pensar:

- El desarrollo integral.
- El acompañamiento a las niñas, los niños y sus familias.
- El desempeño docente.



En el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 se propone instalar nuevas reflexiones respecto a los procesos y las modalidades de evaluación, tanto de las niñas y los niños como de las y los agentes educativos. Para responder a esta premisa, se toma en cuenta la **evaluación formativa** como la modalidad a implementar en Educación Inicial y en los demás niveles; bajo esa mirada teórica se desarrolla este documento.

La evaluación formativa es una actividad compleja, en la que algunos autores, como Ángel Díaz Barriga, reconocen dos dimensiones:

a) La primera, referida a las y los estudiantes, mediante la cual se promueve la reflexión, la responsabilidad y el análisis que pueden realizar sobre sus procesos de aprendizaje en un clima de confianza²¹. Trasladado a la Educación Inicial, nos referimos a los procesos de aprendizaje que niñas y niños realizan de manera autónoma desde la libertad de movimiento, a través del juego como actividad rectora, de las interacciones lingüísticas; y a los procesos de desarrollo psicológico, que están imbricados en todas las prácticas de crianza, en los vínculos y el sostenimiento afectivo, los cuales constituyen la base de la Educación Inicial.

b) La segunda, vinculada con las y los docentes, la cual permite realizar ajustes en el trabajo didáctico, planificar las siguientes situaciones didácticas y generar procesos para retroalimentar el trabajo de sus estudiantes²².

En Educación Inicial, nos referimos a la observación atenta y pertinente que realizan las y los agentes educativos, a la planeación de propuestas didácticas que fomenten el desarrollo integral –tomando en cuenta los datos específicos de su observación–, al cuidado amoroso y flexible, tanto de las necesidades emocionales de niñas y niños (proveyendo –mediante la planeación– atención, disponibilidad psíquica, corporal y lúdica), como de las necesidades de alimentación, higiene y protección de su salud.

21. Ángel Díaz Barriga, *La evaluación formativa es un reto pedagógico didáctico en la formación docente*. Taller intensivo de formación continua para docentes, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México, 2023..

22. *Ibid.*

A estas dos dimensiones que se toman en cuenta para la educación básica, en Educación Inicial agregamos una tercera, vinculada con las madres, los padres, los familiares y las personas adultas referentes de crianza, porque entendemos que las y los adultos que crían son destinatarios de nuestras prácticas. (Recordemos que, en el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1, planteamos dos grupos de destinatarios: 1) los bebés, las niñas y los niños pequeños; 2) las madres, los padres, las personas adultas de referencia). Es decir, la evaluación formativa en Educación Inicial deberá tomar en consideración a los tres grupos de destinatarios.



¿Qué tiene de particular la evaluación formativa? ¿Qué la distingue de otras modalidades de evaluación?

La evaluación formativa es un *continuum*²³ que articula el aprendizaje, el desarrollo integral y la evaluación, en donde las tres dimensiones convergen: nuestro desempeño docente (nuestra autoevaluación) dirá mucho del desempeño de las niñas y los niños (evaluación del desarrollo de sus procesos); el desempeño de las niñas y los niños dirá mucho de nuestras acciones y del modo en que las familias asumen el acompañamiento, también respecto a cuánto hemos influido en esas prácticas (la crianza está influenciada por la Educación Inicial).

La evaluación formativa alineada con el planteo general del Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1:

- En principio, propone procesos de evaluación continua, es decir que no se buscan “resultados” al final de un ciclo, sino dar cuenta de cómo bebés, niñas y niños pequeños construyen activamente sus aprendizajes, día a día, con sus ritmos y características propias.
- Al tomar en cuenta los “procesos” de las niñas, los niños y sus familias, respeta la diversidad y considera los contextos de cada familia y de la comunidad.

23. *Ibid.*

- Responde a las características de la “pedagogía situada”²⁴, porque avanzamos, proponemos, nos preguntamos y planeamos a partir de lo que observamos en nuestros grupos de niñas y niños y sus familias; del mismo modo observamos y valoramos el juego, sus nuevas destrezas, aprendizajes y prácticas de crianza.
- Evaluamos para acompañar, enriquecer y dinamizar procesos, no como censura o para marcar la falta.

Judit Falk, una psicomotricista inspirada en Emmi Pikler²⁵, señala: “El niño siente que es aceptado cuando tiene derecho a ser tal como es, cuando puede vivir según su propio ritmo de desarrollo, ritmo que no solo ha de ser tolerado, sino respetado. Para el niño, la no aceptación de su ritmo personal se traduce en una no aceptación de su persona. La confianza en su capacidad y un seguimiento atento suscitan en el niño el deseo de avanzar”²⁶. Esta cita refuerza el concepto de inclusión y el enfoque de derechos, que dan fundamento al concepto de “proceso” como modo de acompañamiento a la evaluación del desarrollo.

24. Con “pedagogía situada” nos referimos a una mirada sensible sobre las formas de aprendizaje de las niñas y los niños de cada grupo, sobre sus intereses y posibilidades. La pedagogía situada toma en cuenta el contexto y las subjetividades, es artesanal y flexible, construye propuestas específicas de acuerdo con las características de la población con la que trabaja.

25. Emmi Pikler, *Moverse en libertad*, Editorial Narcea, Madrid, 2001. Las teorizaciones de esta autora forman parte de los fundamentos del Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1.

26. Judit Falk, “Desarrollo lento o diferente”, *Revista In-fan-cia*, núm. 70, 2001.

**Nuestra evaluación
es narrativa:
describe y crea
sentidos sobre las
acciones de las niñas
y los niños, también
sobre la vida grupal.**

Diversos autores de la pedagogía y la didáctica enfatizan que la evaluación formativa implica contar con un clima de confianza, en el que niñas y niños se perciban libres para experimentar, explorar y poner en evidencia sus pensamientos. A mayor clima de confianza, mayor deseo y entusiasmo por jugar, cantar, balbucear, trepar, dibujar. Si, por el contrario, la o el agente educativo censura un dibujo, restringe las posibilidades de movimiento, dice qué está bien o mal en el lenguaje que un niño o una niña comienza a desarrollar, ya no estamos hablando de evaluación formativa. Si se esperan resultados comunes y al mismo tiempo para todas las niñas y niños; si la o el agente educativo no se asombra con la belleza propia de cada desarrollo, la evaluación carece de la flexibilidad necesaria para acompañar la diversidad e incentivar el deseo de aprender y curiosear.



Tomemos en cuenta qué importante resulta reflexionar acerca de la evaluación desde esta perspectiva, ya que, si la manera de mirar y evaluar es demasiado estructurada, sin considerar las singularidades, estamos vulnerando los derechos de la infancia. Hablamos del derecho al ritmo propio, a ejercer la propia iniciativa, a la curiosidad y a la diferencia. Con esto, también hacemos referencia a los parámetros de calidad.

Al considerar la valoración de los ritmos propios, no estamos negando que existan determinadas secuencias que deberían aparecer en el desarrollo, sino que enfatizamos la flexibilidad en sus tiempos y modos. Para aclarar esta idea, citamos al psicomotricista Phil Unseld, cuando escribe:

“Existe un orden básico secuencial en el desarrollo: ningún bebé podrá caminar sin saber antes sentarse o desplazarse de alguna otra forma más primaria. También hay una línea de tiempo que progresa en la medida en que el bebé crece y aprende los movimientos en cierto orden. El tema es que esa línea no refleja más que las elecciones hechas por cada infante. Nunca se sabe qué es lo que va a aprender un bebé como próximo paso o cómo va a hacerlo. Todo depende de la maduración previa de todos los elementos que compondrán la nueva función. Abrir y mantener abierto este espacio de no saber me parece crucial para poder observar y percibir la belleza inherente al desarrollo y no interferir en él”²⁷.



El planteamiento de Phil Unself, también ligado a las teorizaciones de Emmi Pikler, que guían el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1, nos habla de la necesidad de tomar en cuenta una evaluación formativa, que no deja de lado ciertos momentos cruciales en el desarrollo, pero pone en el mismo nivel de importancia la autonomía y la singularidad de cada niña y niño.

27. Phil Unself, *El microcosmos del movimiento. Una mirada funcional al desarrollo del bebé*, Herder, Barcelona, 2018.

Por ejemplo, el tiempo de sentarse autónomamente es variable en el desarrollo, hay bebés que comienzan a hacerlo alrededor de los 7 u 8 meses de edad; otras y otros, a los 9 o 10 meses; algunas y algunos a los 12 meses. La posibilidad de sentarse por sí mismo aparece cercana a la habilidad para el gateo. Lo cierto es que difícilmente ocurra a los 6 meses, como lo han marcado algunos manuales de estimulación temprana; ese parámetro (sentarse a los 6 meses de edad) solo es posible si la persona adulta “entrena” al bebé sentándolo entre cojines buena parte del día, y en ese caso ya no hay autonomía: la o el bebé no tomó la iniciativa (lo sentó la persona adulta), si sacamos el cojín se cae o podría estar en tensión corporal por temor a caerse, lo cual le impide moverse y jugar. Emmi Pikler nos muestra que la posición sentada demasiado precoz, cuando la musculatura del niño o la niña no está todavía preparada, los hace pasivos, obstaculiza sus movimientos y eso influye desfavorablemente tanto en su sistema nervioso como en su comportamiento.

Volviendo a la valoración del ritmo propio, podríamos decir que llegar a sentarse por sí mismo es importante en el desarrollo, aspiramos a que las niñas y los niños adquieran esa destreza; pero ese momento es variable, entonces es necesario abstenernos de sentarlos cuando aún no pueden hacerlo por sí mismos; esos niños y niñas no están en déficit, sino elaborando un proceso a su propio ritmo; cada quien necesita tiempos e intensidades distintas de exploración, para construir una destreza o tener seguridad al ejecutarla. Lo que sí podemos y debemos hacer es crear un ambiente favorecedor, que estará dado al considerar el piso como lugar privilegiado para el juego, espacio seguro en el que las niñas y los niños pueden ensayar todo lo necesario, con la persona adulta cerca, pero sin invadir o hacer por ellas y ellos.



Ponemos atención especial en la evaluación del desarrollo cuando un niño o una niña no manifiestan intenciones de movimiento, en cualquiera de sus etapas. Pero inmediatamente revisamos los contextos de juego y las formas vinculares: si la propuesta es pasar buena parte del día en el portabebé o en la carriola, la o el bebé tendrá pocas oportunidades de moverse, porque no tiene el espacio y la libertad para ejercer fluidamente sus impulsos de movimiento. Si siempre hacemos los movimientos y cambios de posición por el o la bebé, tampoco podrá anticiparse buscando la nueva posibilidad (además, esas estimulaciones precoces inhiben el gesto espontáneo y sobreestiman, lo cual perturba la autonomía y la iniciativa). Si el contacto afectivo corporal es escaso, también podríamos encontrarnos con bebés poco movedizos. Todos estos ejemplos, como se puede observar, ponen el acento tanto en el ritmo propio e iniciativa del niño o la niña, como en el ambiente que crean las personas adultas: agentes educativos y familiares. Recordemos que el desarrollo es una experiencia fuertemente influenciada por el ambiente; las y los bebés no solo cuentan con su carga genética, sobre todo esperan las intervenciones acompañantes de su entorno amoroso y pedagógico de cuidado, para crecer en diferentes aspectos del desarrollo²⁸. Nuevamente, estamos haciendo referencia a la buena calidad de las intervenciones.

28. Podríamos incorporar en esta reflexión algunos elementos de la teoría ecológica del desarrollo o teoría de los sistemas, elaborada por Urie Bronfenbrenner, quien plantea que existe una interrelación permanente entre los ambientes en los que un sujeto, en nuestro caso un niño o una niña, se mueve y crece, desde un sistema más cercano e íntimo, como sería la relación con la madre, el padre o las y los cuidadores primarios, hacia otros sistemas que se abren constituyendo entornos más amplios. La asistencia a algún servicio de Educación Inicial implica la convivencia de sistemas. La relación entre las familias y las y los agentes educativos pone en juego la construcción de entornos en los que conviven pautas y modalidades diversas; si esa relación es armoniosa, el entorno es saludable para la niña o el niño y produce bienestar en el desarrollo. Otros sistemas que influyen son las pautas sociales y culturales del territorio en que se desarrollan niñas y niños, qué lugar ocupan en la mirada social. También los horarios de trabajo de las madres y los padres, por ejemplo, se encuentran dentro de este ecosistema de crianza y desarrollo: si la vida social y económica es muy exigente la posibilidad de compartir tiempo con hijas e hijos disminuye.

En ese sentido, es importante ser cuidadosos cuando se habla de un desarrollo atípico²⁹, porque muchas veces no es una limitación propia del niño o la niña, sino del contexto de aprendizaje.



29. Llamamos “desarrollo atípico” a aquellas manifestaciones que no responden a parámetros esperados (por ejemplo, evitar la mirada, no conectar en el juego con la persona adulta de referencia o con un par, estereotipias en el juego o en el movimiento, etc.), o a determinadas actitudes esperadas en el desarrollo que no se manifiestan durante mucho tiempo.

¿Qué experiencias de aprendizaje tomamos en cuenta en la Educación Inicial desde la evaluación formativa?

a) **El aprendizaje orgánico:** con esta expresión nos referimos al aprendizaje que ocurre de adentro hacia afuera, por exploración e iniciativa propia. En todos los aspectos de la experiencia podemos considerar un aprendizaje orgánico:

- En el lenguaje. La y el bebé balbucean buscando descubrir sus sonidos y cómo se acercan a su lengua materna; las niñas y los niños se dan cuenta de que los verbos se regularizan y dicen “yo no sabo”; comienzan a descubrir cómo riman las palabras y construyen poemas, por mencionar algunos ejemplos.
- En el movimiento. Desde la posición boca arriba comienzan a mover las piernas y los brazos; luego, rotan la pelvis y los hombros; después, se voltean hasta ponerse boca abajo; reptan, gatean y caminan por pura exploración (llegar a la posición sentada que compartimos antes, es otro ejemplo de aprendizaje orgánico).
- En el dibujo y la pintura. Descubren que mezclando el azul con el amarillo nace el verde, y eso es una maravilla que se aprende si hay libertad para explorar, si la o el agente educativo no lo anticipa.

Así podríamos dar muchos ejemplos de los aprendizajes vitales que parten de la iniciativa de las niñas y los niños, y los vuelven autónomos.



b) El aprendizaje a través del juego: toda la vida de las y los bebés, niñas y niños pequeños, está ligada al juego y sus impulsos vitales se dirigen hacia el juego. Por eso, es necesario planear pensando en jugar, para garantizar los caminos hacia sus intereses y la mayor creatividad.

El juego simbólico es una experiencia de comunicación que necesita un ambiente de libertad para evidenciar el mundo propio y transformarlo. Todo el proceso evolutivo de las niñas y los niños es metafórico y simbólico³⁰, en tanto van construyendo sentidos en las interacciones con los otros. Jugar también está ligado con el descubrimiento de las posibilidades físicas de los objetos, de su cuerpo, del lenguaje y de su voz.

En ese sentido, el tiempo garantizado para jugar es una condición para el aprendizaje orgánico. Ese espacio-tiempo de juego será espontáneo, en libertad, lo que no quiere decir sin agente educativo, sino con una persona adulta que observa, interpreta, construye ambientes de juego a partir de reconocer intereses y necesidades, e interviene activamente cuando el niño o la niña lo demanda, o cuando percibe que puede enriquecer la actividad sin ser intrusivo.



30. Ángeles Ruiz de Velazco y Javier Abad Molina, *El juego simbólico*, Grao, Barcelona, 2021.



c) Los aprendizajes psicológicos, ligados al desarrollo integral:

aquí aparece una característica de la Educación Inicial, sumamente importante, y es que la planeación no es únicamente didáctica, sino que también trabajamos en el desarrollo psicológico³¹. Por ejemplo, bebés, niños y niñas que participan en la Educación Inicial avanzarán con sus agentes educativos en procesos tan importantes como el control de esfínteres, el pasaje de la lactancia a la comida sólida, los procesos de separación de sus figuras familiares de apego y la construcción de nuevos vínculos afectivos o la vida grupal. Todas esas experiencias, que son constitutivas, nos permiten hablar de “desarrollo integral”, por eso deberán formar parte de las planeaciones y, consecuentemente, de

las evaluaciones. Nuestra evaluación formativa es integral, como toda la planeación: un cosmos en el que nos movemos con las madres, los padres, las personas adultas a cargo de las crianzas, aportando al desarrollo de las infancias y de las funciones maternantes de cada familia.

31. María Emilia López, *Manual para agentes educativos. Observación, planeación y registro*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México, 2019.





Diferencias entre la evaluación formativa y la evaluación tradicional

Leemos en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022:

“Recordemos que, en Educación Inicial, la evaluación formativa consiste en acompañar y respetar los procesos de desarrollo y crecimiento de las niñas y los niños, considerando su contexto y entorno inmediatos. De esta manera, favorecemos una intervención oportuna e integral que permita dar cuenta de los avances o retos a los que se enfrentan las y los agentes educativos, por lo que, al autoevaluarse y realizar un ejercicio consciente y reflexivo de su práctica, estarán en condiciones de proponer experiencias significativas y enriquecedoras. Dar lugar a la evaluación formativa como un acto importante en el trabajo educativo, es contribuir a que los servicios de Educación Inicial se consoliden como espacios públicos de mejoramiento continuo de los seres humanos que en ellos conviven. A ello les convocamos”.

Aquí nos referimos a una evaluación no numérica, sin pruebas estandarizadas, no hablamos de “logró” o “no logró”, sino de procesos. En el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, también leemos: “Un aspecto central de la evaluación formativa es trabajar con el error de las y los estudiantes en una estrategia didáctica para interpretar el sentido del error y acordar una estrategia de acción”. Trabajar sobre el error y convertirlo en un estado del aprendizaje es parte de la evaluación formativa, a diferencia de la evaluación tradicional, que solo busca el resultado final exitoso y censura el error.

Pero en la Educación Inicial, cuando las y los bebés están aprendiendo a aprender, no hablamos de “error”, sino de fases de la experimentación que permiten llegar a afinar cada vez más una destreza, una expresión verbal, una habilidad simbólica³². En nuestra evaluación formativa los procesos no tienen “errores”, sino ritmos, tiempos, experimentaciones, búsquedas, descubrimientos, hallazgos, descansos, pausas y aceleraciones. Toda experimentación de un niño o una niña es parte del proceso de aprendizaje.

Por eso, el hecho de no sentarse por sí mismo a los 8 meses no es un error; en cambio, las acciones intermedias hasta llegar a esa postura



forman parte de la construcción de la destreza. Quedar a mitad de camino en el intento de rolar no es una falta, sino una experimentación que genera procesos, pues ese “punto intermedio” es uno de los estados del aprendizaje³³.

Cuando las y los bebés
están aprendiendo a
aprender, no hablamos de
“errores”, sino de fases de la
experimentación que permiten
llegar a afinar cada vez más
una destreza, una expresión
verbal, una habilidad simbólica.

32. María Emilia López, *A mitad de camino: un estado del aprendizaje. Procesos de desarrollo y evaluación*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

33. Ibid.

Judit Falk nos recuerda que los estadios menos espectaculares no son tiempos vacíos de espera o de estancamiento, sino periodos importantes de intentos o de ensayos de experiencias, de descubrimientos y ejercicios durante los cuales el niño o la niña se plantean tareas cuya solución le resulta accesible en ese momento³⁴.



Pensemos en un niño o una niña que trata de colocar cada pieza geométrica en el hueco correspondiente de una caja-juguete preparada para ese fin: ¿qué hace ese niño o esa niña? Explora hasta identificar cuál cabe en cada

34. Ibid.


hueco; ese proceso es muy enriquecedor, aunque su complejidad haga que durante un buen tiempo el juego consista en probar, sin acertar necesariamente. También es probable que un niño muy pequeño no perciba la relación unívoca entre la forma del hueco y la pieza a introducir, pero eso no necesariamente es un problema para su intención de jugar, porque lo que él busca es explorar, hallar el modo de que las piezas entren en la caja, y lo puede hacer incluso forzando la pieza. Mientras juega de esta manera, va incrementando su percepción y sus posibles lógicas de acción. Por lo tanto, si el niño o la niña aún no tuviera los elementos perceptuales y cognitivos para comprender visualmente esa relación directa entre una forma y otra (esas conquistas son parte de un proceso de desarrollo que lleva mucho tiempo), no sería un error poner cualquier pieza en cualquier hueco. Por eso es tan importante revisar el concepto de error, porque si la o el agente educativo considerase que un niño o una niña de 1 año y medio de edad, que no introduce correctamente la forma geométrica en el hueco correspondiente debe trabajar sobre el error, es probable que comience a dar indicaciones acerca de cómo debe hacerlo, qué debe poner dentro de qué, y entonces se reduce la autonomía del pensamiento, perjudicamos el aprendizaje orgánico, se fuerza el juego y podemos generar una frustración que no se traduce en nuevos aprendizajes, sino en el desinterés por el juguete. En cambio, si la o el agente educativo observa que el niño o varios niños y niñas tienen gran interés por introducir objetos dentro de agujeros, puede construir un material didáctico más adecuado a sus posibilidades: cajas con agujeros de distintas formas, pero de tamaño más grande, que permitan introducir objetos de acuerdo con las posibilidades cognitivas y perceptuales de ese momento de su desarrollo, y en las que el placer de meter cosas sea lo dominante del juego. A eso nos referimos como creación de “ambientes de aprendizaje” o ambientes enriquecidos en el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1, y a esa manera de mirar, sensible y atinada, apostamos como calidad en la intervención.





5

¿Qué son los
criterios para
la evaluación
procesual
integral?



Los criterios para la evaluación procesual integral en el ámbito educativo están constituidos por un conjunto de herramientas que permiten producir evaluaciones. Están relacionados con las maneras de implementar el aprendizaje, el clima afectivo, la capacidad de dar respuestas a las necesidades de niñas, niños y de sus familias, el bienestar de las y los agentes educativos y sus procesos de formación y trabajo cotidiano, la incidencia de la educación en el conocimiento social de la infancia.

Aunque las condiciones estructurales de cada espacio educativo son un componente importante para el bienestar de cualquier institución, en sí mismas no garantizan el buen funcionamiento de los servicios o programas³⁵. La investigación demuestra que lo que mayor impacto tiene en la experiencia de niñas y niños, y de sus familias, es el modo de acompañar los procesos de desarrollo humano³⁶, y a esos aspectos están enfocados estos criterios para la evaluación procesual e integral.

Luego de revisar una numerosa cantidad de documentos acerca de la construcción de criterios para la evaluación de buenas prácticas en la Educación Inicial, encontramos que la mayoría de ellos resaltan las siguientes cuatro categorías como las más importantes:

- a) Interacciones cálidas y sensibles entre los educadores y los niños y las niñas.
- b) Procesos intencionales en los que se alienta a los niños y las niñas al diálogo y a la retroalimentación continua.
- c) La presencia y el uso de materiales variados.
- d) Prácticas intencionales para el fomento de dominios específicos de aprendizaje³⁷.

36. Angélica Ponguta y Fernanda Potenza, *Orientaciones para la evaluación de planes y políticas públicas para la primera infancia*, Centro Regional para el Fomento del Libro en América latina y el Caribe (Cerlalc), Bogotá, 2018.

37. Hirokazu Yoshikawa, et. al., 2013. Citado por Ponguta y Potenza en *Orientaciones para la evaluación de planes y políticas públicas para la primera infancia*, Centro regional para el fomento del libro en América latina y el Caribe (Cerlalc), Bogotá, 2018.

35. Los estándares estructurales de calidad para la Educación Inicial fueron elaborados por José Francisco Martínez Preciado. En su *Marco rector de estándares*, 2021, se toman en consideración todos los requisitos para el buen funcionamiento de los espacios físicos, las condiciones de higiene y seguridad.

En este sentido, observamos una notable sintonía con los principales aportes de la Política Nacional de Educación Inicial de México.

Con el fin de evaluar estos aspectos, es necesario construir **modelos pautados de observaciones** y así recoger evidencias que fomenten el fortalecimiento de las prácticas, siguiendo el enfoque de la Política Nacional de Educación Inicial en vigencia. Estas pautas tratan de orientar la mirada evaluativa de las y los agentes educativos.

Los **parámetros** contruidos especialmente para la aplicación de estos criterios son **guías de observación** de cada una de las dimensiones que se consideran relevantes, para lograr una evaluación amplia y profunda a la vez, considerando en detalle las implicaciones de la Educación Inicial en las vidas de los niños, las niñas y sus familias, así como de las personas adultas referentes de crianza y las y los agentes educativos en sus roles específicos. Asimismo, estos parámetros ayudan a la observación y el análisis, se sitúan en el ámbito de la acción y deben ser sistematizados por personas formadas para su implementación³⁸. Nos ayudan a actuar con mayor seguridad, porque mediante la información que nos proveen, permiten visibilizar los efectos de las buenas prácticas y ponen en alerta cuando algo no funciona como se espera o se generan resultados adversos. También nos hablan de nuestras responsabilidades y permiten crear rutas o itinerarios de mejora.


38. En el caso de Educación Inicial en México, todas y todos los agentes educativos trabajarán en colegiado para aprender a aplicarlos, acompañados por las figuras de los monitores. De esa manera, la aplicación de los criterios de evaluación se realizará colectivamente y con responsabilidad de todos los equipos.





6

¿Cómo se
implementan
los criterios
para la evaluación
procesual integral?



Comenzamos por definir la aplicación de estos criterios, con sus respectivos parámetros e indicadores, como un proceso de evaluación que recupera la observación cotidiana y permanente.

En Educación Inicial, la evaluación es habitual. Las y los agentes educativos observan, registran por escrito e interpretan (de manera personal y colegiada) las actitudes, los juegos, las interacciones, las creaciones y los procesos de desarrollo de las niñas y los niños a su cargo durante todo el año. En función de ello, planean nuevas propuestas, que impulsan el aprendizaje y el bienestar de cada niña, niño y de sus familias. Con esto queremos decir que, en las condiciones planteadas por la Educación Inicial en México, estos criterios para la evaluación formativa, procesual e integral tienen un antecedente importante en la vida cotidiana de los equipos de trabajo y de cada colegiado. Si se cumple lo pautado, las y los agentes educativos ya tienen cierta experiencia en evaluar y autoevaluarse.

Al hablar de parámetros de evaluación en Educación Inicial, nos referimos a una implementación que involucra a bebés, niños, niñas, madres, padres, personas adultas de referencia en la crianza y a las y los agentes educativos y equipos técnicos en general. También incluimos las dos modalidades que forman parte de la Educación Inicial: escolarizada (Centros de Atención Infantil, Centros de Atención Múltiple, Centros de Educación Inicial Indígena), y no escolarizada (Visitas a los Hogares, Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia y Educación Inicial Comunitaria). Esa heterogeneidad de instituciones, actores y perfiles, muestra la necesidad de adoptar un enfoque sistémico y articulado.





¿Por qué hablamos
de procesos
y no de
“logros”?

En coherencia con el paradigma de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y en particular con el enfoque sobre el desarrollo integral y la evaluación formativa, este documento propone evaluar “procesos” y no “logros”, lo cual significa un cambio de postura y estrategias con respecto a otros documentos sobre el tema.

Hemos brindado algunos ejemplos acerca de las diferencias de ritmos o modos del desarrollo en cada niña y niño. Esas formas nos muestran que cada proceso es individual y diferente, que no tienen un resultado común, en simultáneo, y que esas variaciones son posibles dentro de los parámetros de desarrollo. En este sentido, no interesa tanto el “resultado” final como la serie de procedimientos por los cuales las niñas y los niños se relacionan con el mundo exterior y con sus propios mundos para aprender y crecer, lo cual forma parte de la identidad personal.

Se tomarán en cuenta “ventanas amplias del desarrollo”, es decir, tiempos flexibles. Nos importa la forma, el ritmo, lo singular de cada niña y niño.

Recuperamos esta concepción teórica respetuosa de los derechos de niñas y niños y valorizante de las diferencias, para explicar por qué no se utilizarán escalas o categorías fijas por meses o franjas etarias muy acotadas, puesto que esa mirada impide poner en el centro de la escena las características y los procesos personales. Los indicadores propuestos para analizar los parámetros de evaluación tienen un carácter amplio y están centrados en las acciones progresivas, en las iniciativas y la participación de los niños y las niñas. Nos importa la forma, el ritmo, lo singular de cada niña y niño, también el respeto a ese delicado proceso por el que cada una y cada uno se hace cargo de su desarrollo, mediante sus propias iniciativas.

En ese sentido, se tomarán en cuenta **“ventanas amplias del desarrollo”**, es decir, tiempos flexibles. Esto no significa que no se consideren determinados signos de alarma cuando el desarrollo se detiene o muestra signos disruptivos con respecto a lo esperado, sino que el tiempo y el modo de aparición de cada conquista del desarrollo sea vivido con mayor flexibilidad y personalidad por cada niño o niña, y en relación con el ambiente en que vive, tanto en el hogar como en el servicio de Educación Inicial.

El concepto de “belleza” del desarrollo que aporta Phil Unsel dialoga con esta particularidad de cada proceso, y agrega algo fundamental para tener en cuenta en estos criterios de evaluación: la decisión de cada bebé, niño o niña. Este tema tiene estrecha relación con el concepto de inclusión y de participación infantil: no es la persona adulta la que decide hacia dónde va el desarrollo del niño o la niña, con formatos que exigen repetir conductas externas, hasta incorporarlas, sino que es el niño o la niña quien descubre en su propia exploración, de acuerdo con su iniciativa, las posibilidades que le brinda su cuerpo, su lenguaje, su psiquis, el entorno ambiental y afectivo.

Por lo tanto, se evaluarán los procesos y avances, tomando en consideración el movimiento, la curiosidad, la disposición a la experiencia, tanto desde el desarrollo psicomotriz como en el lenguaje, en la capacidad para sostener y organizar juegos, en la posibilidad de imaginar y fantasear, de construir procesos seguros de separación, de leer, de controlar esfínteres, de relacionarse con los otros (nótese que cuando hablamos de qué evaluar estamos considerando todos los aspectos del crecimiento, de modo integral y holístico).



Pero claro que el desarrollo de los niños y las niñas no depende solo de su iniciativa, sino que se da en relación con el ambiente, con las seguridades afectivas y las oportunidades pedagógicas retadoras que sus agentes educativos ofrecen. Por lo tanto, **las manifestaciones de niños y niñas, sus modos de juego, sus aprendizajes, sus posibilidades psicológicas serán evaluadas siempre en relación con las actitudes y propuestas de las y los agentes educativos.** Cada actor de la trama influye en las y los demás. El niño y la niña no son los únicos responsables de su desarrollo, puesto que, aunque su propia iniciativa es imprescindible, dependen de las personas adultas, figuras de sostén, nutrición y apoyo para su expansión.



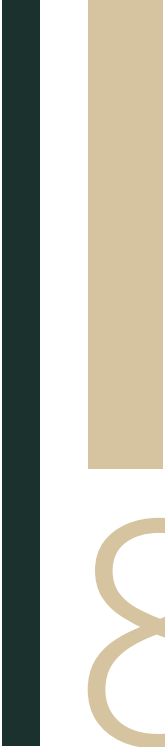
Medir es evaluar. Hay mediciones numéricas (cuantitativas) y mediciones descriptivas (cualitativas); en estas últimas se ponen de manifiesto características de la personalidad, emociones, sensibilidad e interacciones humanas.

Veamos un ejemplo:

Podemos medir de modo cuantitativo el número de libros leídos por un grupo de niños y niñas de 2 años de edad a lo largo del año. Podemos medir de modo cualitativo la complejidad a la que dichos niños y niñas llegaron como lectores (si pueden escuchar un cuento completo, si ya tienen libros preferidos que seleccionan por sí mismos, si han conocido diversos géneros, si se interesan por todos los géneros, si leen solas y solos, si sostienen conversaciones sobre lo que leen en pequeño grupo, si anticipan lo que puede suceder en una historia, si saben relatos de memoria, si se llevan libros en préstamo, etcétera).


Estas dos maneras de medición son complementarias, pero es evidente que, sin la medición cualitativa, los procesos de niñas y niños quedan fuera del registro de evaluación, y solo tenemos números o estadísticas de libros leídos.





8

Los agentes educativos,
las madres, los padres,
las personas adultas
de referencia en las
crianzas como
“ambiente”



Se vuelve evidente que no alcanza con “medir” a los niños y a las niñas, es necesario evaluar también las acciones y el desempeño de las y los agentes educativos, en múltiples sentidos: en la vinculación afectiva, en su capacidad de construir apegos, en la riqueza de su planeación didáctica, en su disponibilidad para el juego, en su habilidad para “leer niños”³⁹ e interpretar sus necesidades, tanto en el plano pedagógico como psicológico. Asimismo, es importante monitorear y evaluar cómo les resultan a las y los agentes educativos los cambios propuestos, qué descubren acerca de las infancias, si hay transformaciones en sus propias vidas a partir de integrar colectivos de trabajo donde la sensibilidad se ubica en primer plano, donde la propuesta es dialogar y pensar con otros, y donde se socializan las prácticas como modo estructural de la relación pedagógico-laboral.

Como la Política Nacional de Educación Inicial tiene la intención de facilitar mejores condiciones para las crianzas, será necesario evaluar cómo influyen las acciones propuestas en cada CAI, en cada CCAPI, en cada visita domiciliaria, en cada servicio de cualquier modalidad, respecto a las capacidades de crianza de las familias. Si descubrimos que madres, padres y personas adultas responsables de la crianza ahora conocen más a los niños y las niñas, que han aprendido a observarlos y escucharlos, que se hacen preguntas cuando alguna actitud de sus hijos o hijas les resulta extraña, que dedican más tiempo a jugar con ellas y ellos, que les leen y generan conversaciones, que pueden ofrecerles otros objetos para jugar además de los aparatos tecnológicos, que favorecen y están dispuestos a jugar en el piso, que empiezan a disfrutar de paseos juntos sin temor a los berrinches, que tienen más paciencia a la hora de acompañarlos a dormir y les cantan nanas o arrullos, que empiezan a valorar y respetar sus ritmos propios –por dar algunos ejemplos–, habremos comenzado a sembrar ese camino hacia crianzas más amorosas y niños y niñas más seguros (y también personas adultas más aliviadas al comprender y fortalecer el desarrollo de sus hijos e hijas, al sentir que pueden contar con otras y otros en la compleja tarea de criar).



La filósofa Martha Nussbaum señala la imposibilidad de definir las capacidades humanas como simples habilidades residentes en el interior de una persona, y pone el énfasis en la combinación entre las facultades personales y las oportunidades creadas por el entorno político, social, cultural y económico (podríamos relacionarlo con la teoría ecológica del desarrollo). De ello surgen las **“capacidades combinadas”**⁴⁰.

Es un propósito de los criterios de evaluación procesual integral medir la capacidad de la Educación Inicial para producir riqueza en las capacidades combinadas de niñas, niños y personas adultas mediante la implementación de las diversas acciones que propone la Política Nacional de Educación Inicial y el Plan de implementación.

40. Martha Nussbaum, citada por Marcelo Gorga en *El diseño tecnológico de los niños. El neurodesarrollo en la encrucijada entre neurociencia, bioética y neuroética*, Unsam Editra, Buenos Aires, 2022.




Los criterios de evaluación procesual integral evalúan los efectos de la Educación Inicial en:

- El desarrollo integral de las niñas y los niños.
- El acompañamiento de las familias y el enriquecimiento de sus capacidades parentales.
- La construcción de conocimiento social sobre la primera infancia.



9

Metodología para la implementación de los criterios para la evaluación procesual integral



Dado que la Educación Inicial es un sistema que da acompañamiento a cada niña, niño y su familia para ofrecerles las mejores oportunidades desde el inicio de sus vidas, los criterios para la evaluación ayudan a monitorear y evaluar las maneras como el sistema cumple su objetivo. En ese sentido, los diversos parámetros procesuales que se proponen se basan en la Política Nacional de Educación Inicial y ofrecerán indicadores cualitativos y cuantitativos para evaluar el cumplimiento de sus objetivos.

A continuación, se enumeran las características metodológicas de su aplicación:

- 1. ¿Cuándo se realiza la aplicación?** Se realiza de manera formal una vez al año, aunque recoge las miradas que construyeron las y los agentes educativos, las familias y las personas adultas responsables de las crianzas durante todo el ciclo lectivo.
- 2. ¿Qué ocurre si en la primera aplicación el resultado arroja que no se cumple con todos los criterios de buenas prácticas?** La implementación es progresiva y gradual. Por un lado, se requiere un tiempo de aprendizaje para poder llevarla a cabo y, por otro, hay que considerar que no siempre se llega a cumplir con todos los parámetros de manera óptima la primera vez que se aplican. Ese es precisamente su aporte: a partir de la evidencia que da la medición de cada parámetro es posible iniciar una ruta de mejora hacia resultados superadores.
- 3. ¿Quién se ocupa de aplicar las evaluaciones?** Se aplican en colegiado, como parte de la responsabilidad del equipo de trabajo en su conjunto. Es un trabajo sostenido en el tiempo, que requiere observación y reflexión. Esto quiere decir que las y los agentes educativos a cargo de los niños y las niñas evaluarán los indicadores de cada parámetro, en cada dimensión, en conversación y reflexión conjunta con los directivos y equipos técnicos, incluidas las supervisoras. La aplicación de estos criterios de evaluación es una instancia de formación reflexiva en sí misma.

4. **¿Cuánto tiempo se dedica a la aplicación?** El tiempo de aplicación, tal como está planteado en la propuesta de este documento, puede ser cercano a tres meses. Se sugiere comenzar en el último trimestre del ciclo escolar. Al tratarse de un trabajo colegiado, requiere la relectura de las carpetas de planeación con sus respectivas observaciones y evaluaciones (es necesario hacer una evocación de los procesos de niñas, niños, agentes educativos y familias), la interacción entre los distintos actores (incluidas las familias), y el complejo y enriquecedor trabajo de reunir puntos de vista.
5. **¿Quiénes recogen los resultados y qué beneficios obtienen?** La aplicación de los criterios para la evaluación procesual integral tiene carácter de **evaluación interna**. Esto quiere decir que quienes lo aplican son los miembros de cada institución o equipo de trabajo (en un CAI, todas y todos los agentes educativos, incluidos los directivos, equipo técnico y supervisores; en un CCAPÍ, los agentes educativos y quienes los supervisan; en Visitas a Hogares, los agentes educativos y sus coordinadores o supervisores; en la Educación Comunitaria, los equipos de zona que apoyan a los educadores comunitarios; en los Centros de Educación Inicial Indígena, las y los docentes con su grupo regional o de supervisión escolar). También son los equipos mismos quienes recogen los resultados. Esta aplicación contribuye a que cada equipo inicie la ruta de mejora, de acuerdo con los resultados obtenidos. Su finalidad es operativizar parámetros desde las propias instituciones educativas mediante un proceso de autovalidación participativo y flexible que debe llevarse a cabo con las comunidades⁴¹.

41. Álvaro Marchesi, "El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual". *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (PRELAC), núm. 2, Santiago de Chile, 200

6. **¿Cómo llegan estos datos a los organismos de la política pública?** En otra instancia, los organismos de la política pública (Secretaría de Educación de cada estado, Secretaría de Educación federal y otras) recogerán los datos provistos por cada institución, para sistematizarlos y dar cuenta de rutas generalizadas de mejora, de hallazgos, buenas prácticas o prácticas deficitarias, incluso advertir cuándo es necesario sistematizar los modos de supervisión o de trabajo en equipo, si en algunos servicios las y los agentes educativos no cuentan con otros referentes o compañeros de trabajo con quienes realizar las evaluaciones pertinentes.
7. **¿Cuál es la participación de las familias?** Las familias también participan de la evaluación. Sus reflexiones y aportaciones acerca de los efectos de la Educación Inicial en la vida de sus hijos e hijas, así como en los procesos de crianza, y lo que ha ocurrido con la construcción de “capacidades combinadas”, son insumos fundamentales para medir el impacto y el sentido de las prácticas. Esto implica construir instancias de diálogo y encuestas que puedan sumar la información necesaria. (En este documento se incluyen algunos modelos de encuestas a familias, como orientación).
8. **¿Por qué no se toman pruebas directas a los niños y las niñas?** Como los parámetros procesuales no son pruebas de rendimiento para comprobar “logros”, sino modos de evaluar trayectorias, **no se toman pruebas a niños y niñas**. Se trata, en cambio, de un estudio observacional e interpretativo, que recupera las situaciones cotidianas de juego y las interacciones afectivas, de manera grupal.

Usamos el término **trayectoria** como un modo de nombrar los procesos o devenires de niñas, niños, sus familias, y las y los agentes educativos.



La valoración de los niños y las niñas NO debe utilizarse para:

- a) Discriminar a un niño o una niña.
- b) Crear estigmas respecto a una población o grupo.
- c) Generar sistemas que no estén alineados con las mejores prácticas para la primera infancia (por ejemplo, aquellos que fomentan prácticas repetitivas, que no promueven la exploración o el juego, o que no impulsan el reconocimiento y la valoración de la identidad).

La valoración de los niños y las niñas SÍ debe utilizarse para:

- a) Dar evidencia del rendimiento del sistema (en el caso de la Educación Inicial en México, nos referimos a la Política Nacional de Educación Inicial como el sistema).
- b) Informar las asociaciones entre las formas de trabajo, los materiales propuestos y los resultados de los servicios.
- c) Promover la equidad y el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños⁴².

¿Qué entendemos por “valorar”?

Evaluar y dar sentido a lo observado. Los diagnósticos son valoraciones. En algunas ocasiones se “sobrediagnostica” a niñas y niños, estigmatizándoles a partir de reconocer actitudes o modos del desarrollo que no son los más frecuentes o esperados por las personas adultas. Esto puede hacer referencia a ritmos personales o procesos diferenciados del desarrollo, que no tienen por qué ser patológicos. Cuando se sobrediagnostica, existen riesgos de tratamientos innecesarios y nocivos (que pueden incluir medicación) para la subjetividad de niñas y niños⁴³.

Las diferencias entre el monitoreo y la evaluación

En algunas oportunidades, el monitoreo suele ser presentado como una forma de evaluación, pero, en rigor, tiene algunas particularidades que permiten diferenciarlo. El propósito del monitoreo es analizar en qué medida el programa evaluado cumple con los objetivos y las metas establecidas, sin hacer consideraciones acerca de las razones que motivan ese cumplimiento o incumplimiento. En este sentido, tiene una intencionalidad fundamentalmente descriptiva.

La evaluación, en cambio, permite identificar y explicar los factores que inciden o las razones de los éxitos o fracasos en el logro de los propósitos, así como también aquello que puede haber ocurrido sin que lo busquemos, simplemente como efecto colateral.

42. Citado en: Centro regional para el fomento del libro en América latina y el Caribe - CERLALC (2018) Orientaciones para la evaluación de planes y políticas públicas para la primera infancia. Documento elaborado por Angélica Ponguta (capítulos 1 y 2) y Fernanda Potenza (capítulo 3). Bogotá, Colombia

43. Para ampliar más el tema se sugiere revisar en Luz María Montelongo, Irma Luna Fuentes y María Emilia López, *Guía para las familias y agentes educativos: inclusión educativa y diversidad*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México, 2021.

Son dos procesos distintos; la evaluación complementa al monitoreo, le suma un plus de significado, porque da sentido a lo observado. La aplicación de criterios para evaluar buenas prácticas incluye el monitoreo, pero siempre deberá ser complementada por la evaluación, que produce una reflexión sobre los hechos, no solo los describe, y relaciona el trabajo realizado por las y los agentes educativos con los resultados obtenidos. A eso nos referimos cuando escribimos que evaluar es “valorar”.

A modo de ejemplo:

Un monitoreo a los modos del lenguaje que desarrollan las niñas y los niños de 3 años de edad, de un grupo determinado, puede relevar que tienen un vocabulario escaso, que se comunican casi siempre mediante gestos, que la oralidad no es el medio de interacción más habitual de las niñas y los niños (descripción de lo observado).

Pero la evaluación no se conforma con los datos que nos da el monitoreo, sino que, con base en ellos, trata de cuestionar y encontrar los motivos o las acciones que provocan esta relación con el lenguaje; se hace preguntas. Continuando con nuestra situación imaginaria, se pueden monitorear las maneras predominantes de interacción de los agentes educativos con las niñas y los niños, y relevar⁴⁴ que por parte de las y los agentes educativos hay escasas propuestas de verbalización, que se leen pocos cuentos, que se proponen y sostienen pocas “entradas lingüísticas”⁴⁵. También se pueden relevar las maneras de interacción lingüística en las familias, y concluir que buena parte del tiempo de juego y lenguaje compartido ha sido reemplazado por intercambio con objetos tecnológicos, algo muy frecuente en estos tiempos.

44. Cuando decimos “relevar” hacemos referencia a buscar y recoger datos, en este caso significaría que los observadores registran cuáles y cuántas son las propuestas de verbalización de los agentes educativos, etc. Los datos relevados (observados y registrados) sirven para construir el material, la evidencia, con la que luego haremos hipótesis de interpretación.

Al poner en relación todas esas descripciones que otorgan los respectivos monitoreos, podemos interpretar que la escasez de vocabulario e interacciones verbales se debe a que niñas y niños viven en ambientes poco retadores desde el punto de vista de la oralidad, y que los estímulos culturales relacionados con el lenguaje verbal (cuentos de transmisión oral, libros, canciones) no forman parte de sus experiencias de juego e interacción más frecuentes. La evaluación es, por lo tanto, la interpretación surgida de las relaciones entre los distintos elementos que otorgan los monitoreos, y, a la vez, la que permite modificar las intervenciones hacia una visión enriquecida de la experiencia.



45. Para ampliar este tema, se sugiere revisar en María López, *Guía para madres y padres de familia: Mi primera biblioteca*, 2020.



La construcción de herramientas



Como se desprende de lo expresado hasta aquí, en cuanto a la construcción de herramientas para la evaluación y la recolección de datos, se trabajará con una modalidad mayoritariamente cualitativa, de corte descriptivo e interpretativo, apelando también a la importancia que tiene la escritura narrativa en Educación Inicial y en la metodología propuesta para la planeación. Se espera que la evaluación por medio de los diversos parámetros procesuales permita a las y los agentes educativos aumentar su percepción respecto a lo que viven los niños y las niñas, sus familias y ellas y ellos mismos.

Quien evalúa observa,
reflexiona y “mide” los
alcances de su trabajo de
manera honesta, mediante
las trayectorias de las
niñas, los niños, las
familias y las suyas propias
como acompañante de
los procesos.

Queda claro que buscamos algo más que estadísticas. Por eso, la aplicación será un ejercicio de la mirada educativa, para captar la “cualidad” propia de las niñas y los niños, y de las familias de cada grupo.

Quien evalúa, como quien investiga, entrelaza las situaciones y les da sentido, las interpreta y releva lo que es significativo; por eso son vitales su ética, su honestidad, sus saberes, tratando de “atravesar” la superficie para descubrir el significado más profundo de las conductas infantiles y adultas. En las indagaciones cualitativas queda de manifiesto, por un lado, que “existe una persona detrás del texto y no una máquina”⁴⁶; quien evalúa observa, reflexiona y “mide” los alcances de su trabajo de manera honesta, mediante las trayectorias de niñas, niños, sus familias y las suyas propias como acompañante de los procesos.

Una de las primeras tareas en la investigación cualitativa y en la elaboración de criterios para la evaluación consiste en hallar las categorías, variables o dimensiones⁴⁷ que aluden a un mismo tema que se desea relevar. Por lo tanto, se idearon criterios para clasificar la información a partir de los grupos de niñas y niños, agentes educativos y familias, organización y gestión escolar y la influencia de la Educación Inicial en el conocimiento social de la primera infancia, articulando estrategias con el fin de obtener evaluaciones cualitativas de cada dimensión en juego, así como datos estadísticos. Las herramientas propuestas en este documento fueron construidas especialmente para este modelo de criterios para la evaluación procesual e integral de la Educación Inicial en México.

Como venimos observando, no todos los datos son cuantificables o posibles de introducir en un gráfico o tabla, sería muy fácil si midiéramos conductas por franjas etarias rígidas, sin analizar causas o establecer relación con los ambientes o contextos, y en esos casos podríamos generalizar resultados en formatos puramente cuantitativos (cuántos niños y niñas de 1 año de edad caminan, cuántos niños y niñas de 8 meses gatean, cuántas palabras dicen los niños y las niñas de 2 años, cuántos niños y niñas controlan esfínteres entre los 24 y los

46. Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio, *Metodología de la Investigación*, Mc Graw Hill Interamericana, Ciudad de México, 2003.

47. Juan Samaja, *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA), Buenos Aires, 1996.

30 meses de edad, etc.). Pero lo que nos interesa evaluar es el resultado de una práctica de acompañamiento a las familias y a los niños y niñas, en la que cada quien vivenciará el respeto a sus procesos de desarrollo, a sus ritmos y vínculos de apego, y disfrutará de su derecho a recibir estímulos culturales y amorosos, de manera comunitaria, y eso no cabe en tablas estandarizadas cuantitativamente. Aunque hay que aclarar que, no obstante la predominancia de este enfoque cualitativo y sistémico, las herramientas cualitativas se combinarán también, en determinados casos, con algunos índices cuantitativos o de estructura fija que detallaremos más adelante, por ejemplo, para monitorear el número de niños y niñas con discapacidad que asisten a los servicios, y cuáles son dichas discapacidades.

¿Cuáles son las herramientas que utilizaremos para aplicar los criterios de evaluación procesual e integral?


- 1. Cinco dimensiones** en las que se evalúan las prácticas.
- Diversos **parámetros** para cada dimensión a evaluar.
- Diversos **indicadores** para cada parámetro.
- Las **herramientas de validación o evidencias** para cada indicador.
- Las **observaciones**.



A decorative graphic in the top left corner consisting of two vertical bars, one dark green and one gold, and the number '11' in gold below them.

11

Las cinco dimensiones
en las que se evalúan
integralmente
las prácticas

A single dark green vertical bar extending from the bottom of the text area to the bottom of the page.

Reconocemos cinco dimensiones organizadoras de los criterios para la evaluación procesual e integral. Cada dimensión aborda un aspecto imprescindible de la experiencia de la Educación Inicial; por lo tanto, estas dimensiones son aplicables a todos los servicios, en cualquiera de sus modalidades. Están atravesadas por los ejes articuladores de la Educación Inicial, que son puntos de referencia necesarios para sostener el enfoque de derechos mediante diversas prácticas. Nos referimos a: a) Interculturalidad crítica. b) Inclusión. c) Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. d) Pensamiento crítico. e) Artes y experiencias estéticas. f) Igualdad de género. g) Vida saludable.


Dichas dimensiones son:

- A) Los procesos de desarrollo integral de las niñas y los niños.
- B) El acompañamiento de las familias y las personas adultas referentes de crianza.
- C) El desempeño de las y los agentes educativos.
- D) La gestión y organización escolar (o cómo producir cultura de infancia).
- E) La influencia de la Educación Inicial en el conocimiento social de la primera infancia.



12

Los parámetros



Para cada una de las dimensiones se elaboraron diversos parámetros. Estos son los ejes que nos permiten enfocar un gran tema que debemos observar dentro de esa dimensión: en la experiencia de aprendizaje, en el juego, en las interacciones afectivas, en la alimentación, en el desempeño de los agentes educativos, en el trabajo en colegiado, en las familias, etc. Cada parámetro toma un aspecto importante de la dimensión a la que pertenece.



Los indicadores

Para cada parámetro hemos construido varios indicadores, que detallan mucho más la observación. Los indicadores son propiedades o características observables que ponen en evidencia cuáles son las acciones, actitudes o preguntas significativas para medir la calidad de ese parámetro; nos ayudan a concentrarnos en una lectura de la realidad. Son una apreciación, directa o indirecta, de un evento, una condición, una situación o una manifestación actitudinal (de niñas y niños, de madres, padres o familiares de crianza, de las y los agentes educativos, de la política pública) que nos permite inferir conclusiones acerca del cumplimiento del parámetro.

Los indicadores colaboran con la capacidad de dirigir la mirada hacia las cualidades importantes de la práctica; muchas veces nos ayudan a tomar en cuenta aspectos no considerados anteriormente; en ese sentido su lectura puede considerarse una ampliación de las capacidades de observación e interpretación⁴⁸.

48. Durante el ejercicio de validación de este documento en mayo de 2023, con agentes educativos representativos de todos los estados y las modalidades, fue significativo el proceso de aprendizaje impulsado por los indicadores: las y los participantes pusieron de manifiesto que se volvía mucho más claro y concreto advertir las variables de los procesos de desarrollo infantil y sus manifestaciones a partir de la lectura y el análisis de esta herramienta. También fue muy interesante el aumento de la capacidad de observación a partir de las reflexiones en colegiado.

A decorative graphic consisting of two vertical bars, one dark green and one gold, positioned to the left of the number 14, which is rendered in a gold, stylized font.

14

La validación- evidencias

A single dark green vertical bar extending from the bottom of the page towards the title.

Se trata de herramientas que permiten medir la mayor o menor asertividad de la intervención o la mayor o menor frecuencia de un modo de juego, de un aprendizaje, de una acción o interacción. En todos los casos, la validación está definida por las acciones o actitudes más acertadas o enriquecidas. Esto permite que, si bien tienen carácter cualitativo, sean posibles de cuantificar por la variación en la frecuencia. Por ejemplo: si en el parámetro “construcción de apegos”, la mayoría de las respuestas es “siempre” o “casi siempre”, estamos ante la evidencia de buenos vínculos de apego (seguros en su mayoría). Si, en cambio, es mayor el porcentaje de la respuesta “pocas veces”, nos encontramos ante la presencia de apegos no necesariamente tan sólidos como esperamos, y se abre allí una oportunidad de cambio en las acciones; habrá que revisar las prácticas y planeaciones para mejorar las intervenciones afectivas, la continuidad de las presencias adultas y las transiciones de cuidador a cuidador, así como la respuesta acertada y a tiempo de las y los agentes educativos.

Las variables para la validación

Proponemos tres variables de validación:

SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES.

Estos modos de validación miden la frecuencia en los indicadores, que están escritos siempre en positivo, es decir, que señalan buenas prácticas. No se mide por el defecto o la falta, sino por la potencia de una buena intervención. Buscamos visibilizar cuáles son las manifestaciones de buenas prácticas en cada uno de los parámetros y de sus indicadores. Este modo de plantearlo permite a las y los agentes educativos no solo evaluar, sino también advertir qué acciones constituyen buenas prácticas por medio de la expectativa que genera el indicador. Si hasta ahora no hemos prestado atención, por ejemplo, a lo que nos propone el indicador c) del parámetro 3, de la Dimensión A:

Aumentan las interacciones de lenguaje, a cambio de otras interacciones físicas –por ejemplo, pedirle un juguete a un compañero en lugar de quitarlo–⁴⁹; el simple hecho de leer el indicador y

49. Ver el parámetro N.º 3 de la dimensión A.

tratar de pensar en ello, nos lleva a advertir la importancia que tiene en el desarrollo el pasaje de la interacción puramente física e impulsiva, hacia la interacción de lenguaje, que implica la presencia de la palabra y la posibilidad de detener el impulso; y es también una marca de socialización en aumento.



¿Cuándo una validación nos indica buena práctica? ¿Solo cuando el resultado es “siempre”?

Por tratarse de intervenciones ligadas a la interacción humana, al juego, a la experiencia artística, al lenguaje y, en definitiva, a la intersubjetividad y a la cultura, es muy complejo suponer que la validación SIEMPRE sea la predominante en todos los indicadores. Toda práctica humana tiene matices, procesos, se va definiendo en el andar mismo.

Por ese motivo, es probable que muchos indicadores arrojen como resultado CASI SIEMPRE, y podríamos considerar que ese resultado nos habla de una buena práctica: hay muchas posibilidades de rico desarrollo, de interacción amable y pertinente y de que el objetivo que plantea el indicador se cumpla.

Luego de aplicar por primera vez los criterios de evaluación procesual e integral, a cada equipo, en colegiado, le quedará por delante plantearse metas para el año siguiente: en aquellos parámetros donde encuentren mayores validaciones de POCAS VECES, es donde más habrá que trabajar para mejorar. En los que indican CASI SIEMPRE, habrá buenos resultados, y también ocasión para reflexionar acerca de qué es lo que ha determinado el CASI, si es el proceso mismo de la diversidad o si hay algo más que podamos modificar o mejorar.

Se observará que **entre las herramientas de validación no existen las LISTAS DE COTEJO**. Su ausencia se debe precisamente a que estas listas tienden a unificar las variables del desarrollo, no visibilizan los procesos y ponen énfasis en el logro. La lista de cotejo anula la narratividad, mientras que los criterios de evaluación procesual e integral tienden a la mayor narratividad posible, para dar cuenta de lo particular de cada grupo de niñas y niños, de cada familia y de cada servicio.





El porqué de la evaluación grupal

La evaluación de cada parámetro se aplica al grupo total, ya sea de niños y niñas, de madres, padres o personas adultas referentes de crianza, de las y los agentes educativos de un mismo grupo de niños y niñas, o de equipos técnicos. Lo que se mide es el desarrollo general del grupo.

Al tener un criterio amplio en cuanto a los rangos etarios y a las ventanas en el desarrollo, es posible medir grupalmente, ya que las diferencias de tiempos o intensidades entre los niños y las niñas del grupo pueden estar bajo el mismo parámetro de desarrollo, aunque tengan matices en la manera de abordar sus aprendizajes, evocamos los ejemplos anteriores y sumamos uno más:

En un grupo de niñas y niños de 6 meses a 1 año de edad, habrá quienes repten, gateen o caminen, y ninguno de ellos está “rezagado” por ser el que no camina o no gatea, siempre que observemos en todas y todos interés e iniciativa de movimiento y avances progresivos, aunque no muestren la misma destreza al mismo tiempo. Desde este punto de vista, en este grupo podríamos responder con la validación “siempre” al siguiente indicador del parámetro 2 (Aprendizaje del movimiento y desarrollo de la motricidad): a) Toman iniciativas de movimiento y disfrutan de ello.⁵⁰

Si alguno de los niños o las niñas nos llama la atención porque permanece demasiado tiempo en la misma posición, no toma iniciativas de movimiento, se muestra indiferente a las propuestas de juego o no nos sigue con la mirada (es decir, que no observamos una progresión en sus acciones o escasa conexión social), tomaremos en consideración esa situación para describirla en el apartado dedicado a observaciones⁵¹. Por otro lado, siempre contamos con los informes personalizados de cada niña y niño, dos veces al año como mínimo, en los que detallamos los procesos individuales.

Precisamente, otra herramienta de validación son las observaciones.

50. Ver el parámetro N.º 2 de la dimensión A.



Las observaciones

Las observaciones se encuentran al final de cada parámetro y están destinadas a las particularidades que pudieran presentarse y que no están contempladas en los indicadores; son parte de la validación. Por ejemplo, lo descrito en el párrafo anterior, o el caso de un niño o una niña que ha manifestado mucha tensión emocional y sufre las separaciones durante todo el ciclo escolar, a pesar de todos los cuidados que ofrecemos. De igual manera, en un servicio que recibe a muchas familias migrantes, y tiene niñas y niños con poca continuidad de asistencia y alta rotación en el grupo (solo por mencionar otros ejemplos), tales procesos también son susceptibles de descripción en este apartado. Estas observaciones pueden incluirse en cualquier parámetro, es decir, en cualquier aspecto a evaluar, en todas las dimensiones. Nos permiten atender diferencias que tienen cierta envergadura y merecen algunas preguntas específicas para comprender qué le ocurre a algún niño o niña en particular, o también a algún agente educativo o familiar. Considerarlas facilita regular las intervenciones con todo el grupo, como podría ser en el caso de las familias migrantes (podríamos pensar en intervenciones específicas para familias que migran y pierden sus referencias culturales, afectivas, sus propios objetos y espacios reiteradamente; recordemos la importancia de las continuidades para las niñas y los niños pequeños, y para las personas en general, en su estabilidad psicológica)⁵².

51. Cabe considerar que esta evaluación integral se aplica en el último trimestre del año. Es esperable que con aquellos niños y niñas que hayamos observado detenimiento o falta de iniciativa ya tengamos un camino recorrido, un trabajo de acompañamiento. Por ejemplo, indagar cuáles son sus lugares de apoyo para jugar en su casa, tomar en cuenta si gozan de la libertad de movimiento, generar en el servicio que lo recibe un espacio de juego libre, tomarlo en brazos, realizar juegos de balanceo, recostarnos en el piso a su lado y rodar con él, conversar con su familia para comprender juntos el motivo de su escasa intención de movimiento o la poca respuesta a la mirada del adulto. En el caso de escasa intención de socialización mediante la mirada, deberíamos seguir el mismo proceso. Y si a pesar de todos los estímulos y el ambiente enriquecedor e interesante que tanto la familia como los agentes educativos van generando, no observamos cambios, es posible sugerir una consulta médica. Pero muchas veces estas actitudes de los bebés se resuelven





y mejoran con la intervención de las y los agentes educativos y de las familias, cuando les ayudamos a reconocer qué necesitan sus bebés para crecer en esos aspectos del desarrollo.


52. En un albergue del norte del país, que recibe a familias migrantes, el equipo logró construir una hermosa biblioteca, con un acervo muy interesante para niñas y niños. Con un trabajo muy cuidadoso de mediación lectora, establecieron vínculos afectivos con las familias. Las niñas y los niños descubrieron libros, se enamoraron de ellos y disfrutaron la generosa compañía de los mediadores que trabajan en el albergue. Pero, como en todos los albergues, la población pasa por allí apenas unos días. Los niños y las niñas tienen que seguir su viaje, y quieren llevarse consigo los libros preferidos. Al principio, hay un desconcierto de parte de los mediadores, los libros son caros, costó mucho conseguirlos, si se van los libros habrá menos para otros niños... Pero si tomamos en cuenta la importancia de ese objeto-juguete y su valor como continuidad de la experiencia afectiva, es necesario dejar que los libros sigan el viaje con las niñas y los niños. Son refugios de apego. Facilitar la pertenencia continua es un modo de proteger el desarrollo de niñas y niños migrantes. Esto es un ejemplo de pedagogía situada: evaluamos en función del contexto, y tomamos decisiones que cuidan, protegen, hacen crecer la experiencia creadora infantil, generan salud mental. Luego habrá que pensar que el presupuesto de libros para albergues de personas migrantes debe ser generoso, porque allí los libros siempre siguen el viaje.





15

¿Por qué dividimos
algunas dimensiones
en dos franjas
etarias para la
evaluación?



A pesar de ser un periodo breve de la vida el que va desde el nacimiento a los 3 años de edad, es aquel en el que ocurren mayores aprendizajes, y el conocimiento y la capacidad de crear, moverse, jugar y hablar escalan a pasos agigantados. En relación con la vida afectiva, los cambios también son muy grandes; las niñas y los niños pasan de la dependencia casi absoluta a la autonomía creadora, a la posibilidad de construir con otros e inventar mundos. Por ese motivo, para dar cabida a todos los matices del desarrollo, en algunos parámetros separamos a las niñas y los niños en dos franjas: de 0 a 18 meses y de 18 meses a 3 años de edad; respondiendo, además, a la propuesta del Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial. Programa Sintético de la Fase 1.

Estas divisiones son flexibles, como amplias son las ventanas del desarrollo, con esto queremos decir que ningún parámetro debe cumplirse exactamente a los 18 meses o a los 3 o 6 meses. Se trata de orientaciones para la observación y el registro. ¿Y si mi grupo tiene en promedio 2 años y 3 meses al momento de aplicar los parámetros? En ese caso corresponde aplicar los destinados a niñas y niños de 18 meses a 3 años de edad. Verán que la amplitud de cada indicador nos permite visualizar a cada niña y niño del grupo con sus diferencias.

Ahora sí, presentamos cada dimensión con sus parámetros, sus indicadores y los instrumentos de validación, y una referencia a las principales áreas de desarrollo involucradas en dicho parámetro, sin desatender que solo es un énfasis, porque el desarrollo integral hace que cualquier área repercuta en las otras e influye en toda la vida (infantil, adolescente, adulta).





16

Las cinco dimensiones a evaluar



Dimensión A: los procesos de desarrollo integral de las niñas y los niños

En esta dimensión vamos a centrar la mirada en los niños y las niñas, en sus procesos psicológicos, en el juego, en el lenguaje, en las expresiones creativas, en el movimiento y en las variables del desarrollo integral. Como ya hemos enunciado, no tomamos pruebas a niños y niñas, sino que analizamos por medio de la observación progresiva sus modos de ser y estar. Además, todas estas variaciones en el desarrollo estarán en relación con las propuestas que cada equipo de agentes educativos haya sostenido como prácticas a lo largo del ciclo escolar o del tiempo compartido.

Por ejemplo, en el indicador b) del parámetro 1 encontramos:

- b) Paulatinamente, van elaborando con tranquilidad las separaciones de sus familiares cuando están mediadas afectivamente por sus agentes educativos. (Aplica a CAI y a los servicios en que niños y niñas permanecen sin sus familiares, no aplica a CCAPI, Visitas a Hogares y demás servicios en que las madres o padres acompañan a los niños y las niñas durante toda la sesión⁵³).

53. Aunque en los servicios que reciben a las niñas y los niños con sus familiares durante toda la sesión, no se espera la separación física de la figura de referencia, es interesante observar qué ocurre a lo largo del tiempo con la autonomía de niñas y niños para el juego, si permanecen dependientes de sus madres o padres, si toman distancia para explorar el espacio y los objetos, si se relacionan cada vez con mayor cercanía con sus agentes educativos, sin estar especialmente pendientes de la figura familiar. Por dar un ejemplo, observar si las niñas y los niños de CCAPI pueden jugar tranquilos con su agente educativo y con otros niños y niñas mientras sus madres preparan los alimentos.

El resultado de este indicador va a tener una profunda relación con la modalidad implementada para el proceso de adaptación del niño, la niña y la familia al inicio del ciclo escolar. Si las separaciones son abruptas, si no se planean juegos compartidos con el familiar de referencia, si no se permite el uso de objetos o juguetes propios que acompañen al niño o la niña, es probable que el resultado de este indicador sea negativo, es decir, que tenga por respuesta: “pocas veces”. Si las niñas y los niños lloran demasiado tiempo (o sea, no aceptan paulatinamente con tranquilidad las separaciones), el equipo de agentes educativos tendrá que revisar cómo planea el periodo inicial y el acompañamiento de los procesos de adaptación. A riesgo de ser demasiado insistentes, enfatizamos que aquí vuelve a ponerse de manifiesto que lo que estamos evaluando es la influencia de nuestras planeaciones, de las propuestas de la Educación Inicial en el desarrollo de niñas y niños (recordemos que el ambiente influye notablemente en el desarrollo)⁵⁴.

PARÁMETRO N.º 1:

Construcción de apegos seguros

(énfasis en el desarrollo psíquico y el sostenimiento afectivo, la seguridad, la salud mental y el desarrollo simbólico)

54. Sugerimos tomar en cuenta las “Orientaciones didácticas” y los “énfasis” desarrollados en el Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial. Programa sintético de la Fase 1. Estas herramientas permitirán profundizar las relaciones entre cada dimensión, los indicadores y su fundamentación. Resulta imprescindible la lectura complementaria.



Para niñas y niños de 0 a 3 años

Indicadores:

- a) Muestran interés por interactuar con la o el agente educativo y se alegran con su presencia, lo buscan para jugar, intercambiar y sostener el vínculo afectivo.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Paulatinamente, van elaborando con tranquilidad las separaciones de sus familiares cuando están mediadas afectivamente por sus agentes educativos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Pueden jugar cada vez con mayor autonomía y concentración (quiere decir que permanecen un tiempo considerable en el mismo juego, con los mismos objetos, complejizando lo que hacen en su exploración o creación, sin estar tan pendientes de las personas adultas, con mayores posibilidades de relacionarse entre niñas y niños).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Traen sus objetos transicionales⁵⁵, sus juguetes preferidos u otros de referencia (un trapito, una manta, un cojín, etc.), que los acompañan afectivamente, y los usan a libre demanda.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) El clima del salón o del espacio de juego e intercambio es armonioso (no se escuchan llantos demasiado frecuentes, se consuelan con facilidad, son más los momentos de alegría que los de irritabilidad)⁵⁶. En el caso de Visitas a Hogares, nos referimos al clima que se genera en cada hogar con la presencia y las intervenciones de la o el agente educativo⁵⁷.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES



- f) Las niñas y los niños pueden variar de espacios físicos cuando están acompañados por sus agentes educativos, sin preocuparse o angustiarse⁵⁸.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) Se relacionan entre los niños y niñas reconociéndose o nombrándose, tocándose, buscándose para jugar, generando algunas amistades preferidas.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- h) Se observa una buena implicación afectiva de madre, padre o cuidador de referencia en el vínculo con el niño o la niña y con la o el agente educativo durante la sesión en cualquiera de los servicios⁵⁹.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares de niños o niñas del grupo que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

55. Los objetos transicionales son el trapito, el cojín, el muñeco que cada niña o niño carga afectivamente con el recuerdo de la mamá, el papá, sus hermanos, su abuela o su ambiente familiar, y al trasladarse con ellos de un lado a otro producen una capa de protección afectiva y simbólica que ayuda al buen desarrollo psicológico. Es una extensión de la función de apego. Este concepto pertenece al pediatra Donald Winnicott. Es posible que en algunos servicios no se acostumbre utilizarlos, por ejemplo: algunas compañeras de Educación Indígena así lo han manifestado. En ese caso, es conveniente escribir en “observaciones” a qué se debe su ausencia, cuáles son las costumbres de los niños y las niñas en relación con los juguetes. Puede ser que no se les haya facilitado por no imaginar su valor, o que la relación cultural con los juguetes sea diferente, o que haya menos procesos de separación entre las niñas y los niños y las personas adultas de referencia en la crianza. Todo eso, que hace a la cosmovisión cultural de un grupo, es

muy interesante relevarlo, dar cuenta de ello por escrito. También, ésta es una invitación a flexibilizar la mirada cuando un indicador nos resulta aparentemente ajeno, y así evitar evaluar NO APLICA, cuando en realidad aplica de un modo diferente.

56. Es común que en los salones de bebés, niñas y niños pequeños se naturalice el llanto, es decir, que el hecho de que las niñas y los niños lloren repetidamente sea vivido como algo esperable. Sin embargo, aunque el llanto puede ser frecuente porque es un modo de comunicación importante en la primera infancia, si la mayor parte del tiempo hay situaciones llorosas generalizadas deberíamos revisar cuánta empatía estamos ofreciendo, si estamos suficientemente cerca de las niñas y los niños. Sentarse en el piso a armar torres, jugar con muñecos, leer libros, disponernos a su altura y de manera intencional, totalmente dedicadas y dedicados a la interacción, es una forma de disminuir el llanto, porque la compañía, la figura de apego cercana y la continuidad de esa presencia calman la ansiedad o posibles angustias. El llanto repetido puede ser un llamado a una interacción más profunda con la persona adulta.

57. Muchas veces, en visitas a hogares, las madres, los padres o las personas adultas que acompañan al niño o a la niña se encuentran agobiadas por la crianza, y también por la dura vida. En algunas experiencias, sucede que durante las primeras sesiones no se involucran demasiado en las propuestas del agente educativo, parecen esquivas, incitan al bebé a que participe pero sin incluirse ellos mismos. Cuando luego de algunas sesiones las madres o los padres se divierten, están atentos, reciben al agente educativo con una sonrisa y participan espontáneamente, podemos decir que el clima es armonioso. Sería muy interesante incluir en las observaciones algunos detalles de ese pasaje hacia la participación y la alegría. De eso se trata “describir procesos”.

58. Por ejemplo, salir del salón hacia el patio, cambiar de salón para alguna actividad. Cuando no se sienten suficientemente seguros en la relación de apego, pueden llorar o negarse a estar en otros espacios.

PARÁMETRO N.º 2:

Aprendizaje del movimiento y desarrollo psicomotor

(énfasis en el desarrollo psicomotor, en la integración psíquica, en la autonomía y en el desarrollo simbólico)

Para niñas y niños de 0 a 18 meses

Indicadores:

- a) Toman iniciativas de movimiento y disfrutan de ello (pataleo, agitación de los brazos, descubrimiento de sus manos en los bebés más pequeños, balancearse, reptar, gatear, caminar, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

59. En el caso de los CAI o servicios en los que las niñas y los niños se despiden de sus familias y quedan a cargo de los agentes educativos durante toda la jornada, vemos esa implicación afectiva de las personas adultas de referencia en el momento del ingreso, en la despedida, y en el momento del reencuentro al final de la jornada. La implicación afectiva significa que hay un trato cariñoso, paciente, interesado, que se ponen palabras de despedida o reencuentro (te quiero mucho, vas a jugar muy lindo y luego vengo a buscarte, etc.). Si este indicador nos mostrara que hay escasa implicación afectiva, porque las madres y los padres se van muy rápido, porque no han comprendido la importancia de esas palabras cariñosas, o llegan a buscarlos fuera de horario y las niñas y los niños han esperado mucho (la demora, mientras otros amigos se van, produce mucha inseguridad), esta es un área de oportunidad para trabajar con las familias: deberemos incluir en nuestra planeación algunas instancias compartidas en las que podamos transmitir la importancia de estos gestos y su repercusión en el desarrollo.

- b) Las y los bebés cambian de posición por sí mismos, con autonomía creciente (de boca arriba a boca abajo, rotan, ruedan, reptan, se sostienen con sus brazos, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Avanzan adquiriendo nuevas destrezas a sus propios ritmos⁶⁰ (reptar, gatear, sentarse, caminar, trepar).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Han llegado a la posición de sentados por sí mismas/os (es decir, sin que su agente educativo la o lo sienta con cojines u otros elementos, sino por su propia exploración del movimiento).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Quienes ya caminan, han llegado a esa habilidad por sus propios medios, es decir, sin utilizar andaderas ni llevados de la mano de alguien para caminar, sino que han explorado el espacio apoyándose y parándose en los objetos seguros del entorno, a su propio ritmo.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

60. Aquí hacemos referencia a que han aprendido el movimiento sin “entrenamiento” de parte del adulto, es decir sin ejercicios de estimulación temprana, sino por la libertad de juego en el piso. En el caso de Visitas a Hogares o de los servicios que se desarrollan en los ámbitos familiares, se hace referencia a esos mismos procesos con la mediación de lo o el agente educativo, informando a las familias acerca de la importancia de que los bebés pasen tiempo fuera de carritos o portabebés, tratando de generar algún espacio limpio en el piso para su libre movimiento.

- f) Quienes ya caminan, lo hacen con seguridad y equilibrio (se caen pocas veces, ponen las manos si van a caer y, si lo hacen, se levantan con autonomía).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) Las y los bebés se “acoplan” al cuerpo de la persona adulta de referencia cuando son mecidos o trasladados, o en los juegos corporales, logrando el “diálogo tónico”⁶¹.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- h) Buscan y disfrutan del contacto corporal con sus agentes educativos y con otras y otros bebés, niñas o niños, si están en grupo. Es decir, tratan de estar en el regazo, piden a las y los agentes educativos que les carguen, se toman de las manos, juegan corporalmente a tirarse unos arriba de otros, se abrazan, etcétera.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

61. “Acoplarse” significa que niño, niña y adulto se entregan a un vínculo corporal que da seguridad, en el que el niño o la niña se siente bien contenido. A veces vemos bebés que se ponen rígidos cuando la persona adulta los carga, manifestando miedo a la caída. Un buen acople implica sintonía, “diálogo tónico” (Ajurriaguerra, citado por Bernard Aucouturier, *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*, Editorial Grao, Barcelona, 2004). Cuando las y los bebés no se acoplan y se tensan, debemos preguntarnos cómo los estamos sosteniendo, cuánta seguridad les damos, y ofrecer contacto, caricias, juegos de balanceo y sostén.



Para niñas y niños de 18 meses a 3 años

Indicadores:

- a) Se desplazan con seguridad y equilibrio y disfrutan del movimiento.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Avanzan adquiriendo nuevas destrezas (caminar, correr, saltar en dos pies, saltar desde distintas alturas, trepar, rodar con todo el cuerpo, experimentar movimientos novedosos).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Intentan crear modos estéticos de movimiento (bailes espontáneos, imitación de animales, de aviones, vuelos, juegos de arrastre sobre el piso que tengan carácter simbólico, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Realizan con habilidad juegos corporales en grupos o con su agente educativo y su familiar de referencia en el caso de Visita a Hogares (juegos de persecución, rondas, fútbol y juegos inventados).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Disfrutan de las clases de educación física y de expresión corporal, de los desafíos motrices⁶² que se les proponen en casa o en el espacio comunitario.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Arman estructuras con juguetes u objetos disponibles, como circuitos para trepar, rolar, desplazarse de diversas maneras.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES



- g) Buscan y disfrutan del contacto corporal con las y los agentes educativos de su grupo, con otros agentes educativos y con los demás niños y niñas de su grupo o de su familia, en el caso de CAI, CCAPI, Centros de Educación Indígena, Educación Comunitaria y Visita a Hogares.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares de niños o niñas del grupo que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

Nota: este parámetro tendrá características particulares en Educación Especial, dado que algunos niños y algunas niñas pueden tener condiciones motrices por las que no llegarían a realizar los juegos o acciones propuestas. En ese caso, se agrega a cada indicador la validación “NO APLICA”. No obstante, es importante tomar en consideración que aun con niños y niñas con discapacidades, la interacción afectivo-corporal y la planeación de juegos corporales que les resulten posibles es fundamental.

62. Aquí podríamos poner otro ejemplo acerca de cómo se relaciona la actitud de niños y niñas con la propuesta educativa. Si la respuesta a este indicador es “pocas veces”, analicemos el motivo: ¿es posible que a las niñas y los niños no les interese la educación física?, ¿que no quieran correr, saltar, jugar con el cuerpo? Sería como mínimo llamativo, puesto que están en una edad en que toda propuesta corporal es bienvenida. Tal vez debamos analizar de qué modo se realiza la clase de educación física: si las consignas son demasiado rígidas, si las propuestas de movimiento están alejadas de los intereses actuales de ese grupo de niños y niñas, si no hay lugar para la propia iniciativa puede aparecer resistencia y displacer. Otra vez, el resultado de la evaluación es una pregunta hacia nuestras planeaciones e interacciones afectivas y pedagógicas con las niñas y los niños.

PARÁMETRO N.º 3:

Aprendizaje de la comunicación a través del lenguaje verbal

(énfasis en el desarrollo lingüístico, en la comunicación, en el desarrollo simbólico y socioemocional)

Para niñas y niños de 0 a 18 meses

Indicadores:

- a) Se expresan con gestos⁶³ y señalando con el dedo.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Muestran un progresivo interés por el habla que les está dedicada, y miran con atención a las y los agentes educativos, o buscan la voz que les habla.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

63. Recordemos que los gestos forman parte del lenguaje, y que durante el primer año de vida constituyen una fuente importantísima de comunicación para la y el bebé, por eso podemos considerarlos como conductas muy significativas en el aprendizaje del lenguaje verbal. Señalar con el dedo supone la intención comunicativa con los otros: un bebé señala “para” una persona adulta, para otro niño, para otro humano, para mostrar y poner en común un interés.

- c) Balbucean y tienden a pronunciar sílabas y jugueteos de lenguaje con entonación comunicativa.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Comienzan a pronunciar protopalabras⁶⁴ y avanzan en la utilización de palabras convencionales.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Buscan la conversación con las y los agentes educativos y entre pares.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Avanzan en su capacidad de escucha y respuesta oral a las conversaciones e intercambios con niñas, niños y adultos, es decir, se concentran en la conversación, están atentos a lo que se habla y responden.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

64. Llamamos “protopalabras” a la utilización de una sílaba a cambio de una palabra, a las combinaciones de sílabas con parecido fonético con las palabras originales. Las protopalabras son verdaderas construcciones de lenguaje, en las que niños y niñas ponen toda su escucha e inteligencia, por eso es importante no corregirlos, sino darles el tiempo para elaborar la palabra completa. A la vez, hablarles nosotros, las y los agentes educativos, con el lenguaje completo, para que tengan material de aprendizaje de la lengua en la que viven.

- g) Comienzan a relacionarse entre los niños y las niñas mediante el lenguaje.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- h) Muestran interés y disfrutan de la lectura de cuentos, poemas, relatos y canciones que se les ofrecen.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES



Para niñas y niños de 18 meses a 3 años

Indicadores:

- a) Muestran un progresivo aumento de vocabulario e intención comunicativa oral.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Están en proceso de construir oraciones sintácticamente completas (por ejemplo, incorporan verbos, nombran un sujeto y agregan predicados a dicho sujeto, añaden adverbios...)

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Aumentan las interacciones de lenguaje, a cambio de otras interacciones físicas (por ejemplo, pedirle un juguete a un compañero, con palabras, en lugar de quitarlo).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Inventan y ejecutan juegos metalingüísticos (trabalenguas, rimas, palabras inventadas, retahílas).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES



- e) Platican sobre sus estados emocionales, poniendo palabras a lo que sienten (por ejemplo, pueden decir que están enojados y explicar por qué, identificar un sentimiento propio o de las personas cercanas y comentarlo por medio del lenguaje: “Juan está enojado porque María le quitó su carrito”, “Yo quiero que mi papá vuelva pronto, estoy triste porque se fue de viaje”, “Tengo miedo de que haya monstruos y no puedo dormir”, etcétera)⁶⁵.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Disfrutan de la lectura de cuentos, poemas, libros informativos, historietas y canciones.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) Buscan y eligen libros por sí mismos y leen solas y solos o en pequeños grupos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

65. La comprensión de las emociones propias y ajenas es un paso muy importante en el desarrollo, y está relacionada con la calidad de los vínculos afectivos y con el tipo de interacciones de lenguaje que llevamos a cabo. A mayor cantidad de pláticas acerca de los sentimientos, los estados de ánimo, las actitudes de las personas, para tratar de comprender un estado emocional o una acción, más posibilidades tienen las niñas y los niños de volverse sensibles a las emociones de los demás, a reconocer las propias y elaborarlas por medio del lenguaje. Hablar de la preocupación que un niño tiene porque su papá se fue de casa es una oportunidad para aliviar su tristeza. Intercambiar con él y con el grupo respecto a esta situación produce alivio al sufrimiento, ofrece consuelo y, además, da a las niñas y los niños la oportunidad de aprender a manifestar por medio del lenguaje lo más profundo e invisible de la experiencia, como son los sentimientos. También estaremos trabajando en la empatía, la autorregulación y el reconocimiento de los otros.

- h) Pueden expresar sus sentimientos, temores, alegrías con el lenguaje oral o acompañándose de palabras y gestos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- i) Progresan en la posibilidad de sostener conversaciones grupales con y sin la intervención de las y los agentes educativos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- j) Evocan por medio del lenguaje verbal y pueden transmitir situaciones que vivieron en sus casas, lo que pasó en una película, lo que hicieron durante un paseo, etcétera.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares de niños o niñas del grupo que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

Nota: como en el parámetro anterior, observaremos características particulares en Educación Especial, dado que algunos niños y niñas pueden verse imposibilitados de manejar un lenguaje verbal convencional por sus condiciones de desarrollo. No obstante, es importante considerar que, aun con niños y niñas con discapacidades, el estímulo de lenguaje en sus diversas expresiones es imprescindible y parte de sus derechos, y las manifestaciones con las que nos muestran su interés y aprendizaje pueden ser muy variadas también.

Este parámetro es especialmente importante en la actualidad, porque la verbalización y la interacción lingüística entre las personas se encuentran en un momento crítico. Hablamos muy poco y gran parte del día interactuamos con los demás mediante aparatos electrónicos. Esta tendencia de época constituye una problemática de gran impacto en la Educación Inicial, considerando sobre todo el valor que tiene para la primera infancia vivir en un mundo de lenguaje oral. Por ese motivo, es necesario poner atención especial a la evaluación de este parámetro y sus indicadores.

PARÁMETRO N.º 4:

Desarrollo del jugar (énfasis en el desarrollo psíquico, en el desarrollo creador y simbólico, psicomotriz y cognitivo)

Para niñas y niños de 0 a 18 meses

Indicadores:

- a) Toman iniciativas de juego con su propio cuerpo: observan sus manos y pies, los chupan y los mueven; además, trepan, gatean y bailan de acuerdo con su edad.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Manifiestan curiosidad, deseo de explorar todos los objetos que los rodean: los chupan, los avientan, los sacuden y los observan.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Manifiestan interés y riqueza cuando construyen juegos simbólicos y dramáticos (disfrazarse, representar escenas reales e imaginarias –dar de comer a los muñecos, jugar como caballitos–, esconderse detrás de la sabanita, jugar a arrojar la pelota y recibirla, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Tienen ideas que sorprenden a sus agentes educativos por su creatividad. Nos referimos a esas situaciones en las que decimos: “¡Mira lo que hizo!”. Y nos emocionamos al ver algo muy creativo o una solución inesperada a un problema del juego (por ejemplo, armar una estructura con diversos objetos para treparse y llegar a un lugar muy difícil) o una acción bella del juego mismo.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Pueden crear y sostener juegos con materiales poco estructurados (por ejemplo, botellas, cajas, tapas, envases diversos y telas).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Se interesan por los juegos de construcciones o rompecabezas de pocas piezas y van ganando habilidad progresiva para resolverlos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) Muestran interés por jugar con otros y están atentos a las iniciativas compartidas (comienzan a tomar en cuenta lo que hacen los demás niños y niñas, siguen el guion de un mismo juego –por ejemplo, un bebé empieza a gatear a gran velocidad, otros lo imitan y se ríen–, colaboran con sus amigas y amigos para que el juego exista y perdure –como jugar con pelotas y buscarlas cuando se van lejos, por dar un ejemplo–).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES



Para niñas y niños de 18 meses a 3 años

Indicadores:

- a) Toman iniciativas de juego por sí mismos, muestran disponibilidad para jugar en cualquier momento.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Manifiestan curiosidad, deseo de explorar, concentración y alegría al jugar.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Manifiestan interés y riqueza cuando construyen juegos simbólicos y dramáticos (disfrazarse, construir historias, representar escenas reales e imaginarias).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Enriquecen sus juegos simbólicos y dramáticos con personajes o situaciones que evocan de las lecturas literarias que han realizado.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Muestran, mediante sus juegos, situaciones que han vivido y las transforman o metaforizan por medio de la creación lúdica (por ejemplo, juegan a ser madres, padres o bebés cuando están por tener un hermanito, manifiestan sentimientos que solo están permitidos en el juego, como castigar o gritarle al hermanito imaginario; juegan a ser perritos cuando acaban de regalarles una mascota y están aprendiendo a convivir con ella; juegan a ser bomberos, y tratan de apagar un incendio, cuando han pasado o visto una situación similar que los ha conmovido, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES



- f) Tienen ideas que sorprenden a sus agentes educativos por su creatividad (resuelven problemas del juego con iniciativas propias y usando materiales de modo no convencional, cualquier objeto les resulta útil para construir algo interesante..., cantan o inventan poemas, cuentos o canciones con metáforas ingeniosas que nos emocionan o hacen reír).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) Pueden inventar y sostener juegos con materiales poco estructurados (por ejemplo, botellas, cajas, tapas, envases diversos y telas).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- h) Crece su capacidad de jugar y componer escenas con otros niños y niñas sin la mediación de las y los agentes educativos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- i) Pueden sostener las reglas frente a las propuestas de juegos reglados.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares de niños o niñas del grupo que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

Nota: para Educación Especial tomamos las mismas consideraciones.

PARÁMETRO N.º 5:

Expresión y experimentación artística

(énfasis en el desarrollo creador, en el desarrollo psíquico, cognitivo y cultural)

Para niñas y niños de 0 a 18 meses

Indicadores:

- a) Disfrutan de los juegos de lenguaje, poemas, cuentos, canciones, tanto escuchándolos como explorándolos con su propia voz.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Se interesan y paulatinamente aumentan su concentración al observar obras de títeres, teatro de objetos, de sombras y variados formatos visuales.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Exploran, reconocen y disfrutan el trazo de sus propias huellas con pintura, arena y tierra; usando sus manos y pies.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Comienzan a dibujar y pintar, explorando trazos diversos en soportes muy amplios con placer e interés (no necesariamente llegan a dibujar formas cerradas).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Se interesan por explorar los colores desde el punto de vista perceptivo, aunque aún no se espera que los nombren acertadamente⁶⁶.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Participan de juegos en instalaciones artísticas creadas por las y los agentes educativos, apropiándose de los espacios que se les proponen y transformándolos por medio de sus juegos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) Disfrutan y se interesan en bailar libremente, ya sea sostenidos en los brazos de sus agentes educativos o por sí mismos. Muestran disponibilidad corporal al ritmo musical.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- h) Disfrutan de la música, de producir sonidos con objetos o instrumentos musicales y con su propia voz.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

66. Con esto queremos decir que se interesan por los objetos de colores, por las pinturas (disfrute visual); puede ser que algunas niñas y niños tengan colores preferidos (nos damos cuenta porque siempre eligen el carrito rojo, la pelota roja...). Pero aprender a nombrar acertadamente los colores es un proceso posterior en el desarrollo, por eso es importante no esperar que nombren los colores, sino favorecer la exploración, la experimentación y el descubrimiento.



Para niñas y niños de 18 meses a 3 años

Indicadores:

- a) Disfrutan de los juegos de lenguaje, poemas, cuentos, canciones, tanto escuchándolos como explorándolos con su propia voz. Saben algunas canciones, cuentos y poemas de memoria.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Se interesan y aumentan su concentración en la observación de obras de títeres, teatro de objetos, de sombras y variados formatos visuales.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Comienzan a hacer sus propias obras de títeres, teatro de objetos, de sombras y variados formatos visuales con la ayuda de las y los agentes educativos, disfrutando de la experiencia.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Dibujan y pintan con placer e interés, exploran trazos y gráficas diversas en soportes amplios que se van reduciendo paulatinamente. Exploran y descubren habilidades con distintas herramientas y materiales (esponjas, pinceles, papeles diversos, hojas de árboles, palitos, material de descarte, telas, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Se interesan por explorar los colores (no significa que deban nombrarlos acertadamente).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES



- f) Participan con alegría de juegos en instalaciones artísticas creadas por las y los agentes educativos y por ellos mismos, apropiándose de los espacios que se les proponen y transformándolos por medio de sus juegos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) Disfrutan y se interesan por bailar. Muestran disponibilidad corporal al ritmo musical, inventan movimientos, participan creativamente de las propuestas de expresión corporal.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- h) Son capaces de inventar cuentos o poemas.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- i) Inventan juegos, juguetes, historias que llevan al juego dramático con creatividad y capacidad de combinar vivencias reales e imaginarias.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- j) Se interesan por experimentar sonidos con instrumentos musicales convencionales y no convencionales, elaborando ritmos y melodías a su gusto y creativamente.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- k) Comienzan a interesarse por las obras de artistas que les ofrecen sus agentes educativos (tanto artistas plásticos como escritores y escritoras o creadores y creadoras de música), y pueden hacer un aprendizaje cultural colectivo⁶⁷.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares de niños o niñas del grupo que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

PARÁMETRO N.º 6:

El cuidado de la salud integral y el cuidado de sí (énfasis en el desarrollo psíquico, la salud física, el aprendizaje del cuidado propio, la alimentación perceptiva, la higiene, el control de esfínteres, el sueño y la adquisición de ritmos saludables)

Para niñas y niños de 0 a 18 meses

Indicadores:

- a) Se favorece que las madres y los bebés que están en periodo de lactancia continúen haciéndolo (facilitando una sala de lactancia en los CAI y CCAP, espacios en Educación Indígena y en los demás servicios, estimulando la

67. Con “obras de artistas” nos referimos a múltiples posibilidades: los y las ilustradores de los libros literarios son, por lo general, los primeros artistas plásticos que las niñas y los niños conocen. La música que ofrecemos también es manifestación artística, los cuentos y poemas traen a las y los poetas y a escritoras y escritores que consideramos valiosos. Es importante construir un acervo que ingrese a los espacios de Educación Inicial, tomando en cuenta lo cercano y lo lejano, lo que pertenece al propio territorio, a la propia cultura y comunidad, y lo que está más allá de nuestra vida cotidiana.

continuidad de la lactancia mediante conversaciones y apoyos a la crianza, promoviendo que las madres que no pueden asistir para dar el pecho lleven su leche materna en el biberón, asimismo, en el caso de dos padres varones que desean llevar leche del banco de leche materna).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Se realiza un pasaje de la ablactación a la comida sólida al propio ritmo de cada niña y niño y de manera confiada, sin apurar sus procesos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Se facilita la alimentación perceptiva, permitiendo que niñas y niños toquen los alimentos, coman con sus manos e incorporen paulatinamente los utensilios convencionales, como cuchara y tenedor.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Se respetan los menús propuestos desde Educación Inicial en los servicios que ofrecen alimentación, y se promueven los menús de alimentación saludable, ayudando a visibilizar los mejores alimentos posibles en el entorno, en todos los servicios, incluidos aquellos que no ofrecen alimentación directa a las niñas y los niños, mediante pláticas y orientaciones a las familias.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) La situación de higiene es personalizada, cálida, oportuna⁶⁸, con intercambios verbales y anticipación hacia el niño o la niña respecto a lo que se hará sobre su cuerpo.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Paulatinamente, se delega en las niñas y los niños el lavado de manos y la exploración de los modos de higienizarse (la o el agente educativo per-

mite que jueguen con el agua, que se enjabonen, y solo ayuda cuando los niños y las niñas no logran sacar la suciedad por sí mismos).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) Se promueve la vacunación y se solicita a las familias las cartillas médicas correspondientes y, en caso de que no las tengan, el equipo médico colabora para que niños y niñas cuenten con las vacunas indicadas.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- h) Se protegen los periodos de sueño, garantizando que cada bebé duerma el tiempo necesario y en los horarios en que lo necesita. El sueño es personalizado y acompañado por arrullos o meciéndolos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES



Para niñas y niños de 18 meses a 3 años

Indicadores:

- a) Se facilita la alimentación perceptiva, permitiendo que las niñas y los niños toquen los alimentos, coman con sus manos e incorporen paulatinamente los utensilios convencionales, como cuchara, tenedor, vaso y taza.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

68. ¿Qué significa “oportuna”? A modo de ejemplo: no interrumpimos el juego de un niño porque es “el horario de cambiar el pañal”, sino que lo cambiamos cuando es necesario en función de sus deposiciones u orina, y antes de cargarlo para cambiarlo le anticipamos, mirándolo a los ojos, lo que haremos.



- b) Se respetan los menús propuestos desde Educación Inicial.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Se planea cocinar con las niñas y los niños, utilizando ingredientes de temporada, de diversa naturaleza (harinas, frutas, verduras, huevos, legumbres, etc.), incentivando el reconocimiento de los procesos de elaboración, las propiedades de cada alimento y la construcción social del cuidado alimentario. Si se realiza una huerta con las niñas y los niños, se incorporan esos elementos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Se facilita la autonomía a las niñas y los niños en el lavado de las manos, la cara, los dientes y la exploración de los modos de higienizarse.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Se solicita a las familias los documentos de vacunación que correspondan y, en caso de que no cuenten con ellos, el equipo médico colabora para que los niños y las niñas cuenten con las vacunas indicadas.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Se protegen los horarios de sueño, acompañados por arrullos o cuentos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) Entre los 2 y 3 años de edad, se acompaña el proceso de adquisición del control de esfínteres, de modo personalizado y al ritmo de cada niña y niño, facilitando la exploración, las preguntas y los juegos que ayudan en el proceso.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- h) Se articula el acompañamiento del control de esfínteres con cada familia, conversando y evaluando juntos lo que cada niña y niño necesita, sin censurar los tiempos y características de cada proceso.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.



Dimensión B: el acompañamiento a las familias

En esta dimensión evaluamos el trabajo dedicado a nuestros destinatarios madres, padres y personas adultas referentes de la crianza: ¿qué hacemos para nutrir las diversas crianzas?, ¿hasta dónde advertimos las necesidades de las familias?, ¿cómo nos implicamos en los procesos que llevan a cada familia a ejercer la función maternante en un mundo tan complejo como el que habitamos?, ¿qué piden nuestras planeaciones para fortalecer los procesos biológicos, psicológicos y sociales de acompañamiento de la crianza?

Ragnar Behncke, en su libro acerca de la evolución del aprendizaje de los seres humano, escribe: “El origen evolutivo del juego surge con el desafío de aprender a vivir con otros. De hecho, mientras más socialmente dependientes son las especies, observamos que los infantes juegan con mayor frecuencia y motivación. A las pocas semanas, un recién nacido mira y ríe con su madre y familiares, comienza a jugar con el goce de una interacción que presenta elementos novedosos. Su sonrisa motiva a los otros a interactuar aún más, aprendiendo así de una forma acelerada”⁶⁹.

Esta característica de la necesidad de interacción es biológica; nos hicimos los humanos que somos, con capacidad para el juego y la socialización, a través de la respuesta adulta a nuestras demandas de atención afectiva y lúdica. Pero, en la actualidad, ya no todas las familias tienen el tiempo y la disponibilidad psicológica para responder a un bebé con pausa y dedicación. No todas las familias saben cómo jugar con sus bebés o por qué es tan importante esta respuesta temprana.

Este podría ser un ejemplo de la amplia gama de necesidades que tienen las familias en la crianza, y que es tarea de la Educación Inicial acompañar. Evaluar esta dimensión es poner el foco en los aportes que ofrecemos, o no, a la tarea de crianza, al conocimiento sobre los bebés y las niñas y los niños pequeños, al sostén afectivo desde el punto de vista social y la inclusión.

69. Ragnar Behncke, *La evolución del aprendizaje. Fundamentos biológicos para reimaginar la escuela*, Fundación Lafuente, Santiago de Chile, 2022.

PARÁMETRO N.º 7:

Capacidad de escucha y receptividad afectiva hacia las familias (énfasis en el sostenimiento afectivo, la crianza compartida, la función maternante, la vida comunitaria y la planeación)

Para niñas y niños de 0 a 18 meses

Indicadores:

- a) Se realizan entrevistas personalizadas de inicio antes del ingreso de las niñas y los niños a cualquier servicio.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Se realizan reuniones con madres, padres y personas adultas referentes de la crianza, en forma grupal, para compartir información sobre el proyecto del servicio educativo y las propuestas que se desarrollan durante el ciclo escolar.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Se acompaña el proceso de adaptación al ritmo de cada familia, entendiendo que todos, incluidos las madres y los padres, deben realizar un proceso paulatino que produce sensibilidades frente a las separaciones o delegación de la crianza⁷⁰.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

70. El acompañamiento del proceso de adaptación, con presencia de figuras de apego y con una inclusión horaria paulatina, constituye un elemento básico de la calidad educativa en Educación Inicial.

- d) Se sostienen actitudes amorosas y de escucha frente a necesidades o problemáticas de las familias, ayudando a pensar las crianzas, asumiendo la crianza compartida como un derecho de las familias (por ejemplo, inquietudes frente al control de esfínteres, sueño, agresión, berrinches, mudanzas, migraciones, nacimiento de un hermanito o situaciones particulares de cada niña o niño, problemas de drogadicción o violencia familiar; en el caso de Educación Especial, ciertas dificultades de las madres y los padres para asumir la discapacidad de sus hijas o hijos, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Se respetan las pautas culturales de cada familia, tratando de encontrar sus sentidos, y produciendo conversaciones que permitan crear continuidades culturales para las niñas y los niños. Cuando desde la observación de las y los agentes educativos, una pauta cultural familiar puede estar produciendo malestar en un niño o una niña, se analiza con la familia el origen de esa pauta y su conveniencia, sin imponer una única visión.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Se incentiva la presencia de las lenguas originarias de las familias, el lenguaje mexicano de señas y los relatos familiares de crianzas en las actividades cotidianas.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) Se trabaja en colegiado con el equipo técnico (psicología, trabajo social, pediatría, nutrición, así como con la dirección y jefatura del área pedagógica), de tutoría o de supervisión para ayudar a las familias cuando sus hijos o hijas tienen algunas necesidades especiales.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- h) Se trabaja de manera personalizada con las familias cuyos hijos o hijas tienen alguna discapacidad, armando redes con las y los demás profesionales que les atienden y sosteniendo una práctica integral.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- i) Se favorece la lactancia materna y se crean las condiciones para darle continuidad en los distintos servicios (con la presencia de la madre en un espacio adecuado, o con leche en biberón aportada por la madre, o la leche materna de banco de leche que puede traer un padre).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares de niños o niñas del grupo que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

PARÁMETRO N.º 8:

Participación de familias en la vida comunitaria (énfasis en la crianza compartida, la construcción de pensamiento acerca de las crianzas, la función maternante, el cuidado del medioambiente, la vida comunitaria y la planeación)

Indicadores:

- a) Se planean situaciones y propuestas de juego e intercambio para que las familias se conozcan entre sí y aporten sus bagajes culturales personales (por ejemplo, en el horario de ingreso o salida una reunión para lectura de cuentos, una sesión de arrullos o canciones tradicionales)⁷¹.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Se invita a las familias a desarrollar propuestas comunitarias (huertas, arreglos o pintura de algún espacio de la institución, construcción de materiales para uso de las niñas y los niños, cuidado de los árboles, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Se facilita el intercambio de juguetes entre niños y niñas y se pone en conocimiento de las familias el valor comunitario de esa experiencia.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Se conversa respecto a las dificultades de ser niña o niño hoy, sobre los conflictos de la maternidad y la paternidad, generando espacios para el pensamiento y la colaboración entre familias.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Se garantiza la inclusión y el respeto de todas las formas de familias y de la diversidad sexual de madres, padres y personas adultas referentes de la crianza, alojando a cada quien en su singularidad y ayudando a construir una valoración social de la libertad.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Se promueve la participación de los varones en las crianzas, mediante conversaciones, reflexión conjunta, información distribuida por cartas en los cuadernos e invitaciones a participar en actividades de integración planeadas por las y los agentes educativos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

71. Otros ejemplos: con los grupos de 2 y 3 años de edad, podemos proponer que cada mamá o papá traiga escrito un pequeño texto con tres características que le gustan mucho de su hijo o hija y cuál es su juego preferido. Y hacemos un círculo de lecturas y conversación al inicio de la jornada, donde cada persona adulta lee y todos escuchamos. Podemos realizar una ronda en el piso, cada niña y niño sentado sobre el regazo de su mamá o papá, y jugar a tirarnos una pelota, quien la recibe dice su nombre y la lanza de nuevo.

- g) Se reflexiona colectivamente acerca del cuidado del medio ambiente y se promueven prácticas respetuosas del ecosistema (reciclado, menor utilización de plásticos y aerosoles, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- h) Se garantiza el préstamo de libros de la biblioteca del servicio y se brindan herramientas para realizar lecturas compartidas en el hogar.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares de niños o niñas del grupo que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

PARÁMETRO N.º 9:

La transmisión de conocimientos acerca del desarrollo infantil

(énfasis en el sostenimiento afectivo, la crianza compartida, la función maternante, “aprender a leer niñas y niños”, la vida comunitaria y la planeación)

Indicadores:

- a) Se realizan reuniones grupales para compartir información específica acerca de las diversas manifestaciones del desarrollo (lactancia, control de esfínteres, psicomotricidad, separación y vínculos de apego, aparición del lenguaje verbal, significado del juego, significado de los berrinches, la agresión y la sexualidad infantil, etc.), con la participación de diversos

agentes educativos de: pediatría, psicología, nutrición, educación, trabajo social, entre otras especialidades, si las hubiera.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Se escriben carteles, cartas en los cuadernos de comunicaciones, en libretas viajeras o distinto tipo de cuadernos en los que se comparte el significado de las propuestas pedagógicas y afectivas que se ofrecen a las niñas y los niños (las experiencias artísticas, el valor de pintar con las manos, la importancia de la poesía y la lectura de libros, del juego libre y la libertad de movimiento, el derecho al piso, el valor de las conductas de apego, por qué le damos tanta importancia a las transiciones amorosas, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Se distribuyen a tiempo materiales elaborados para madres y padres de familia, y se planean propuestas de lectura compartida en las familias. Se acompaña el proceso de lectura con intervenciones como el resaltado de algunos párrafos, preguntas orientadoras, pequeños textos de apoyo que relatan acciones de sus hijas e hijos⁷².

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Se escriben como mínimo dos informes de evaluación de cada niño y niña a lo largo del año⁷³, que se comparten con cada familia en el marco de una entrevista personalizada, en la que las y los agentes educativos, junto con madres, padres y personas adultas de referencia conversan respecto al desarrollo de sus hijos o hijas a lo largo del tiempo compartido,

72. Aquí nos referimos a materiales que se escriben especialmente en cada servicio, y otros que son producidos por la SEP. Es muy importante que las y los agentes educativos escriban textos breves que ofrezcan información interesante y valiosa e involucren a los niños y las niñas con sus juegos, sus habilidades, sus intereses, anécdotas de la vida grupal, que siempre enorgullecen a las madres y a los padres. Ese orgullo refuerza la tarea de criar.

construyendo sentido sobre los cambios, las actitudes y el crecimiento a partir de la mirada conjunta.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Se recomiendan otros materiales de lectura, videos, películas, sitios que ofrezcan rica información sobre la crianza y orienten la navegación por las redes sociales⁷⁴, poniendo el énfasis en prácticas reflexivas y cuidadosas de la primera infancia.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Se reflexiona colectivamente y se sugieren materiales culturales para sus hijos e hijas, que faciliten la experiencia creadora, la contemplación, la concentración, excluyendo los artículos de consumo masivo (para motivar el juego con objetos de reuso, con maderas y agua para relacionarse con la naturaleza, así como la lectura de libros o la elaboración de un cancionero tradicional, por ejemplo).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

73. Estos informes de evaluación siguen la línea propuesta en este documento: están basados en la observación y valoración de los procesos de cada niña y niño, son personalizados, no utilizan listas de cotejo, sino que describen el camino personal, con su belleza y sus particularidades.

74. Sabemos que la mayoría de las personas busca información en las redes sociales, incluso, respecto a la crianza. En ese sentido, es muy importante recomendar sitios y orientar las búsquedas, puesto que en la actualidad existen muchas miradas sobre las infancias, algunas de ellas comerciales, que apuntan solo al consumo; otras que siguen pensando al niño o la niña como una tabla rasa a la que hay que ordenar, o con parámetros de desarrollo que no respetan las necesidades de apego o la creatividad propia de niñas y niños.

- g) Se planean y sugieren propuestas compartidas de juego corporal y lingüístico, que garanticen encuentros entre madres, padres e hijos sin la mediación de los aparatos electrónicos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- h) Se reflexiona colectivamente respecto a las necesidades de interacción humana de bebés, niñas y niños pequeños, y los efectos poco beneficiosos de los aparatos tecnológicos en la infancia temprana, previniendo el déficit vincular propio de este tiempo que vivimos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

PARÁMETRO N.º 10:

Participación de familias en la vida comunitaria Enriquecimiento en las formas de cuidado materno-paterno-familiar

(énfasis en el sostenimiento afectivo, la crianza compartida, la función maternante, “aprender a leer niñas y niños”)

Indicadores:

- a) Se observa que las familias han modificado las maneras de poner límites a sus hijas e hijos, dejando de lado el castigo físico y psicológico (pegar, amenazar, gritar, encerrar, etc.). A cambio, ponen límites de manera conversada.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Se observa que las familias conversan y juegan más con sus hijos e hijas, aun con las y los bebés.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Se aprecia que las familias toman en cuenta el menú y las recomendaciones de alimentación del servicio de Educación Inicial, para ponerlas en práctica en sus hogares.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Se observa que las familias recurren a las y los agentes educativos como sus figuras de confianza cuando tienen un problema en la crianza o preocupaciones acerca de sus hijas e hijos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Se observa interés en las familias por participar de las propuestas que ofrece el servicio de Educación Inicial (desde el juego con la mamá o el papá en Visita a Hogares, así como festejos, ferias de libros, rondas de lectura en voz alta, encuentros para cantar juntos, proyección de películas, creación de una huerta comunitaria, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Nota: esta dimensión tiene diferencias especialmente entre las modalidades escolarizada y no escolarizada, que reciben a grupos de niños, niñas y sus familias. En el caso de trabajar con una sola familia por vez, es interesante preguntarse qué acciones de las propuestas en los parámetros pueden llevarse a cabo, aun con una sola familia. También puede ocurrir que en determinadas zonas algunas madres, padres o familiares de crianza no sepan leer convencionalmente, en esos casos, la lectura de materiales para madres y padres de familia, o las cartas en los cuadernos de comunicaciones, pueden ser reemplazadas por relatos orales y conversaciones de esos temas. Estas variaciones deberán quedar asentadas en las observaciones.

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.





En la región otomí / tepehua, las abuelas son invitadas al CAI durante las primeras semanas, como parte del proceso de adaptación, y les muestran a las educadoras cómo se utiliza el ayate para dormir a los bebés. Los pueden mecer colgando, sosteniéndolo con las dos manos; luego se cruzan el ayate enfrente para cantarles y que los bebés las miren. De esta forma se acompaña la transición en el sueño, entre las prácticas familiares y el CAI.

Dimensión C: el desempeño de las y los agentes educativos

En esta dimensión se prioriza la autoevaluación y la evaluación del acompañamiento brindado por los equipos de gestión o directivos (de acuerdo con el servicio: direcciones, jefaturas de área, psicología, pediatría, tutorías, etc.) hacia las y los agentes educativos que trabajan directamente con las niñas y los niños. Cada parámetro está dedicado a reflexionar y evaluar los diversos procesos formativos y las acciones necesarias para llevar adelante buenas prácticas en Educación Inicial. Esta dimensión aborda la disponibilidad psicológica, afectiva, corporal y social de cada agente educativo respecto a las niñas, los niños y sus familias. Asimismo, se refiere al trabajo en equipo, a la formación continua y a la necesidad de pensar y planear en colegiado.

Cuando hablamos de “formación” no nos referimos solo a los contenidos académicos (que son muy importantes), sino también a la reflexión sobre los propios sentimientos y disponibilidades, y a cómo la personalidad de la o el agente educativo (incluyendo sus gustos, habilidades, prejuicios, fortalezas o dificultades –también sus historias de vida–) repercute en la práctica. Por ese motivo, esta dimensión es fundamental, dado que la base de la Educación Inicial reside en las interacciones afectivas. En ese sentido, la capacidad de observación, de escucha, de dar afecto y de generar empatía son herramientas imprescindibles.

También son fundamentales los conocimientos específicos acerca del desarrollo psicológico, desarrollo psicomotor autónomo, del arte y el juego. Estos contenidos que dan sustento a la práctica cotidiana con niños y niñas en la Educación Inicial en México, y que no siempre son parte de la formación básica de las y los agentes educativos. Por ello, se establece un criterio de evaluación acerca de cómo se incorporan esos conocimientos, así como los avances en la elaboración de la planeación narrativa, que tiene un fuerte impacto en la práctica.

La planeación narrativa es un gran desafío para la mayoría de las y los agentes educativos. Si bien implica un aprendizaje y una complejidad mayor en sus inicios, este modo actual de planeación permite dar cuenta de los procesos individuales de las niñas y los niños, de los acontecimientos y devenires que ocurren en cada grupo, en cada participante,

con todos sus matices y sus pasos intermedios, precisamente porque no apuntamos a determinados “logros”, sino a la expresión de un desarrollo armónico, personalizado e inclusivo. La planeación narrativa muestra la “trama” del desarrollo, la experiencia compartida y los estados intermedios del aprendizaje y de la vida socioafectiva del grupo.

PARÁMETRO N.º 11:

Capacidad de observación y lectura de las necesidades, las acciones y los sentimientos infantiles

(énfasis en el sostenimiento afectivo y en la planeación)

Indicadores:

- a) Se detiene a observar al grupo y es capaz de registrar por escrito las particularidades de cada niña y niño.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Reconoce que siempre hay motivos para determinada actitud infantil e interpreta acertadamente acciones, necesidades y sentimientos de niños y niñas (es decir: no justifica un enojo o un berrinche diciendo “este niño es berrinchudo”, sino que trata de comprender los motivos de su ira)⁷⁵. Se observa que las familias recurren a las y los agentes educativos como sus figuras de confianza cuando tienen un problema en la crianza o preocupaciones acerca de sus hijas e hijos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Realiza un seguimiento personalizado del juego de los niños y las niñas (sabe a qué le gusta más jugar a cada quien, reconoce cómo ha evolucionado el juego, toma en cuenta esas variaciones en el juego para planear).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Ofrece actitudes amorosas frente a las necesidades, demandas o dificultades de niñas y niños, les escucha, les dedica tiempo y genera protección cuando la necesitan.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

75. Este indicador reflexiona respecto a la importancia de no “etiquetar” a las niñas y a los niños. Por el contrario, un niño o una niña que repite un berrinche nos está diciendo que hay algo de su experiencia de vida que no le está haciendo bien, y necesita que una persona adulta de su confianza (una figura de apego) le ayude amorosamente a destrabar y elaborar su conflicto. Un berrinche repetido puede significar muchas cosas: sentimiento de soledad (entonces, le hará muy bien que su agente educativo juegue con él un buen rato), falta de sueño (entonces, pensaremos si duerme antes de la comida), exagerada frustración en la vida cotidiana (puede ser que el ritmo familiar sea muy intenso y no haya tiempo suficiente para jugar y compartir con sus figuras familiares), alguna situación que no puede resolver (una tensión familiar, una separación, una mudanza, una enfermedad, una migración), celos por la presencia de un hermanito, rutinas muy exigentes, etcétera. También aparecen berrinches, alrededor de los 2 años de edad, que son manifestaciones de su yo en el mundo, es decir, un juego de disputa de poder con las personas adultas. En ese caso, la escucha y la negociación son formas de intervención que ayudan a bajar la tensión y producen equilibrio en los sentimientos de las niñas y los niños.

- e) Ofrece propuestas de planeación retadoras y creativas de acuerdo con la observación que realiza de las características de su grupo, no repite materiales porque sí⁷⁶.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Tiene elementos para detectar cuando las niñas y los niños muestran algún signo de alarma en su desarrollo (por ejemplo: sabe que si un bebé no nos sigue con la mirada hay que poner atención, o que un niño que no juega nos está diciendo que algo no anda bien, o que una niña o niño que realiza juegos estereotipados o repetitivos necesita una atención especial, etcétera)⁷⁷.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

76. Elige materiales que supone pueden interesarles por la etapa en la que se encuentran. Por ejemplo: para las y los bebés que están muy interesados en desplazarse, que han descubierto la velocidad del gateo, ofrece tubos de cartón, que funcionan como rodadores. Las y los bebés empujan los tubos, estos se van lejos, los bebés gatean hasta tomarlos nuevamente. Luego, complejiza la situación: al día siguiente pone rampas y muestra una acción de deslizamiento del tubo por la rampa. Las y los bebés registran una nueva posibilidad y se divierten en el juego interactivo con su agente educativo. El tubo se transforma en un objeto para mirar, y el juego pasa a ser un reconocimiento de rostros: el tubo es un escondite. Si observa que todo lo que se desliza por el piso les interesa, seguirá pensando en materiales con estas características. Puede traer un túnel que permita que las y los bebés gateen por su interior, y repetirán el juego de mirar por la entrada del túnel o esconderse para que la o el agente educativo les descubra, etcétera.

PARÁMETRO N.º 12:

Cantidad y calidad de las interacciones con los niños y las niñas

(énfasis en el desarrollo psíquico, la construcción de la intersubjetividad, el desarrollo del lenguaje, la conciencia de sí mismo y el sostenimiento afectivo)

Indicadores:

- a) Ofrece interacciones personalizadas varias veces por día, con mirada rostro a rostro, lenguaje y juego dirigido a cada bebé, niña y niño.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Realiza juegos de lenguaje (cantos, rimas, poemas), lecturas de libros y sostiene conversaciones con bebés, niñas y niños.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

77. Este indicador merece que nos detengamos en lo siguiente: en la actualidad hay gran número de niños y niñas que manifiestan conductas diferentes del desarrollo típico, especialmente ligadas al lenguaje, al juego y a la interacción afectiva. El diagnóstico temprano es muy importante para ayudar a revertir o mejorar esas condiciones. Pero, así como ponemos el acento en una observación cualitativamente útil, remarcamos que es fundamental no sobrediagnosticar ni etiquetar. Las y los agentes educativos deberían tener en su formación la posibilidad de reconocer ciertos signos del desarrollo que, al atenderlos, se convierten en prevención y, derivar con el apoyo del equipo técnico, a especialistas en psicología y pediatría si se considera necesario.

- c) Prioriza el trabajo en pequeños grupos y garantiza la escucha y la conversación personalizadas, en intimidad.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Muestra sensibilidad, buen ánimo, deseo de compartir el tiempo y la estabilidad afectiva frente a bebés, niños y niñas⁷⁸.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Carga a las y los bebés a la hora de dormir y genera situaciones de interacción corporal durante la jornada, promoviendo el “diálogo tónico”⁷⁹.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

78. Este indicador nos lleva a pensar en el alto grado de sensibilidad que produce ser una o un agente educativo de Educación Inicial. Sabemos que bebés, niñas y niños necesitan, para su estabilidad emocional, la confianza y buena disposición de su agente educativo. Pero las y los agentes educativos, como todos los humanos, tienen sentimientos o pasan por procesos no siempre armoniosos. En este sentido, el trabajo interior sobre la vida propia y sus emociones es muy importante. Para apoyar esta estabilidad es necesario laborar en colegiado: conversar con los pares, con el equipo técnico, compartir emociones, trabajar en los sentimientos a veces hostiles que pueden producir las niñas y los niños, o en los estados de ánimo que produce la misma tarea, para que, mediante la reflexión, sea posible metabolizar esos sentimientos, sin que lleguen a afectar la relación con las niñas y los niños.

79. Aucouturier, *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*.

- f) Responde con ternura, paciencia y disponibilidad psíquica frente a las demandas y actitudes disruptivas de bebés, niñas y niños⁸⁰.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) Ante situaciones de agresión por parte de los niños y las niñas o, cuando es necesario poner un límite, provoca una reflexión preguntándoles qué sienten, por qué lo hicieron y les acompaña a reparar el daño causado sin juzgarles moralmente como malos o malas, por ejemplo⁸¹.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

80. Con actitudes disruptivas nos referimos a los berrinches, el llanto repetido, la negación a comer o a realizar alguna otra actividad, la dificultad para dormir, etcétera.

81. Este indicador nos invita a revisar las maneras de acompañamiento de la agresión y la transgresión de modo amoroso y reflexivo, es decir, el cuidado de la subjetividad en formación, sin censuras morales, pero con conciencia de lo realizado y el aprendizaje de la reparación, atendiendo a la corta edad de niñas y niños. Es mucho más interesante para el aprendizaje reflexionar acerca de lo ocurrido, que recibir un castigo o quedarse solo en un rincón “a pensar”. El pensamiento sobre la propia agresión y la posibilidad de convertirla en una actitud positiva necesita, a estas edades, de una persona adulta que ayude a comprender y metabolizar los sentimientos, también que motive el pensamiento y aporte a la reparación.

PARÁMETRO N.º 13:

Disponibilidad hacia el juego y el jugar

(énfasis en el juego, el desarrollo psíquico, el sostenimiento afectivo, el acompañamiento del aprendizaje)

Indicadores:

- a) Propone materiales interesantes, garantizando variedad de juegos en la planeación: juegos corporales, de lenguaje, musicales, de construcción y dramáticos, así como con objetos de reúso, elementos de la naturaleza (arena, agua), pinturas y otros recursos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Considera lo que ha observado en las niñas y los niños como base para proponer juegos⁸².

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Facilita todos los días un tiempo y espacio de juego sin consignas del agente educativo⁸³.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

82. Recordemos el ejemplo de las niñas y los niños que juegan a meter objetos en una caja con agujeros.

83. Es decir, un tiempo en el que niñas y niños deciden por sí mismos a qué jugar y cómo jugar, con los materiales que ellos y ellas eligen.

- d) Se involucra en el juego de niñas y niños como jugadora o jugador, es decir, con disponibilidad para la ficción y para seguir el guion que niñas y niños proponen.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Favorece el juego simbólico y el juego dramático, generado por los propios niños y niñas, sin imponer temáticas.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Genera juegos de interacción, exploración y descubrimiento con las y los bebés.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) Muestra disponibilidad corporal para cargarlos, arrullarlos, mecerlos, hacer juegos corporales y estar con las niñas y los niños en el piso.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- h) Reconoce que el piso es un lugar privilegiado para el juego de niñas, niños y agentes educativos, y en función de ello planea muchas propuestas en el suelo.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- i) Permite y estimula que las niñas y los niños traigan sus juguetes preferidos o sus objetos transicionales al servicio educativo, o los tengan disponibles en la Visita al Hogar.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- j) Facilita un espacio vacío en el salón, o con pocos elementos, sin sillas o mesas fuera de los momentos imprescindibles de uso, y cuida la pertinen-

cia y creatividad de los elementos que decoran las paredes (evita reproducir imágenes comerciales y prioriza que sean dibujos, pinturas o fotografías de las niñas y los niños, u otras que resalten expresiones culturales de su comunidad)⁸⁴.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- k) Es capaz de habilitar la creatividad y la libre expresión de las niñas y los niños, sin controlar que lleguen a los mismos resultados o predeterminados por la o el agente educativo. Esto significa que no fuerza ninguna acción creativa (ni en la pintura o el dibujo, ni en el movimiento o cualquier tipo de creación)⁸⁵.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

84. Este indicador también es posible de pensarse en Visitas a Hogares o en servicios que se desarrollan en la ruralidad, puesto que la o el agente educativo puede llevar telas, cintas, cajas, elementos de la naturaleza que construyen el espacio simbólico durante la visita.

85. Por ejemplo, cuando los niños y las niñas comienzan a dibujar figuras cerradas, respeta el tiempo en que cada uno llegará a incluir detalles del rostro o del cuerpo humano, no planea “completar” dibujos de figura humana.

PARÁMETRO N.º 14:

Creatividad para planear y registrar narrativamente

(énfasis en la observación, el juego, la evaluación, el conocimiento del Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1, la planeación, la narración, la creatividad)

Indicadores:

- a) Escribe registros narrativos semanales que den cuenta de los procesos emocionales y los aprendizajes de las niñas y los niños.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Planea nuevas propuestas considerando lo observado y registrado (es decir, no copia planeaciones de años anteriores o propuestas estandarizadas, tomadas de sitios o redes sociales).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Muestra flexibilidad para modificar sus propuestas de planeación una vez escritas, en función de los intereses que manifiestan las niñas y los niños en el juego (no intenta llevar su planeación adelante a cualquier costo, sino que la ajusta de acuerdo con lo que observa y escucha, pues considera que la planeación es un “problema abierto”⁸⁶).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

86. María Emilia López, *Manual para agentes educativos. Observación, planeación y registro*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México, 2019.

- d) Incorpora a sus planeaciones nuevos saberes y experiencias adquiridas (por ejemplo, aprendizajes obtenidos en cursos, diplomados, consejos técnicos, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Conversa e intercambia ideas con el equipo en colegiado, o con su supervisor o supervisora, para obtener más aportaciones que enriquezcan sus planeaciones.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Realiza evaluaciones escritas de cada niña y niño durante todo el periodo lectivo, las cuales permiten reconocer a cada quien en sus procesos de desarrollo: sus gustos, afectos, personalidad, habilidades, deseos y zonas de oportunidad a lo largo del tiempo. Esas evaluaciones son pequeñas “películas” de la vida de cada niño y niña en el servicio de Educación Inicial.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

PARÁMETRO N.º 15:

Capacidad para trabajar en colegiado y producir conocimiento

(énfasis en la interacción entre agentes educativos y la construcción de una comunidad de pensamiento)

Indicadores:

- a) Se reúnen frecuentemente las y los agentes educativos a cargo de cada salón o servicio, para reflexionar acerca de la observación de las niñas y los niños de su grupo, y las propuestas pedagógicas planeadas.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Existen interacciones o reuniones frecuentes programadas entre las y los agentes educativos que se encuentran a cargo de sala y las diferentes figuras de los equipos técnicos (dirección, jefaturas de área, psicología, pediatría, trabajo social, etc.), así como con diversos apoyos en los demás servicios, con el fin de planear, evaluar y sostener acciones de formación.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Existen reuniones programadas (Consejo Técnico Escolar u otras) para la lectura, el análisis y la reflexión en colectivo del Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1 y demás materiales de apoyo y de lectura.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Se planean actividades y propuestas creativas de participación colectiva para la comunidad (ferias de libros, sesiones de canciones de cuna, presentación de obras de títeres, espectáculos musicales, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Se generan otras instancias de formación además del Consejo Técnico Escolar, de acuerdo con las necesidades que se van registrando en las prácticas⁸⁷.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

87. A modo de ejemplo, retomemos lo dicho anteriormente: en los últimos años encontramos un número creciente de niñas y niños con dificultades en la comunicación, signos del espectro autista, trastornos de ansiedad u otros diagnósticos cercanos. Las y los agentes educativos necesitan información al respecto, para pensar de qué modo acompañar a las niñas y los niños y a sus figuras de referencia en la crianza. Cuando nuestros conocimientos no alcanzan para interpretar o interactuar con las niñas y los niños, podemos angustiarnos, sentir impotencia, abandonar la intención de vínculo, y, sobre todo, desperdiciar un tiempo de interacción especialmente rico como es el que compartimos en el espacio de Educación Inicial, con ambientes que siempre tienen algo interesante y superador para ofrecer. Entonces, más allá del carácter preventivo en salud que tienen todas las intervenciones cotidianas, ligadas al lenguaje, al juego, al arte y al movimiento, se vuelve necesario un conocimiento específico para responder con mayor pertinencia ante situaciones especiales, que se han vuelto frecuentes.



Dimensión D: la gestión y organización escolar (o cómo producir cultura de infancia)

El doctor Horacio Lejarraga propone una diferenciación muy interesante entre “atender” y “cuidar”⁸⁸. El primer término hace referencia a un modo generalizado de responder a las necesidades de los otros, que puede estar exento de afecto e incluso despersonalizado. En un servicio de pediatría, se puede “atender” a muchos niños por hora, controlando si tienen sus vacunas, si están en el peso y la talla adecuados para su edad, si muestran parámetros esperables del desarrollo. En ese acto de atención poco personalizado puede desmerecerse la conversación con la madre, el padre o la figura de referencia, y ese niño o niña es observado desde parámetros fijos, solo en su sentido biológico. “Cuidar”, en cambio, supone un interés personalizado, en el que se considera la sensibilidad, el ambiente y la vida emocional del niño, la niña y su familia. Cuando en la sala de pediatría el médico escucha al papá (o a la figura de referencia) mencionar que el niño tiene dificultades para conciliar el sueño por la noche o que se despierta asustado varias veces, y se detiene a pensar con él acerca de su ritmo durante el día, si hay alguna circunstancia que lo pueda estar asustando, algún cambio significativo en su pequeña historia, el médico pasa de “atender” a “cuidar”, al integrar en su mirada todos los aspectos de la vida del niño. El papá encuentra en el pediatra a un compañero para “aprender a leer” a su hijo y sus circunstancias. Lo mismo ocurre en la Educación Inicial: podemos “atender” a niños y niñas, y limitarnos a cambiar sus pañales para que estén limpios, darles de comer para que se nutran y asegurarnos que no se lastimen, o podemos “cuidarlos”: dándoles amor, que se traduce en apegos seguros, otorgándoles escucha y lenguaje, con disponibilidad para jugar en el piso, para jugar en general, con nuestra iniciativa y nuestra creatividad al servicio de sus procesos de aprendizaje, y por supuesto cubrir sus necesidades básicas, como son la alimentación, higiene y protección, fuera de cualquier riesgo físico. Lo que denominamos, siguiendo al pediatra Donald Winnicott, “sostenimiento afectivo”⁸⁹, es la manera más profunda y completa de brindar cuidados, porque allí se pone en jue-

88. Horacio Lejarraga y Diana Kelmansky, *Desarrollo infantil en Argentina. Epidemiología y propuestas para el sector de la salud*, Paidós, Buenos Aires, 2021.

89. Donald Winnicott, *Realidad y juego*, Gedisa, Madrid, 1993.

go la mirada integral del niño y la niña, todos sus derechos humanos: desde la afectividad, la salud, el aprendizaje, el respeto por los procesos de separación y la construcción de nuevos vínculos, la creatividad, las interacciones humanas y el desarrollo cultural.

Producir cultura de infancia es construir formas de cuidado integral que ponen a disposición de las niñas y los niños y de toda la sociedad la protección, el acompañamiento, la afectividad, el aprendizaje y el acceso a los bienes culturales. Producir cultura de infancia es generar sostenimiento afectivo y ambientes creadores. La gestión escolar debe generar instrumentos y acciones que potencien la cultura infantil, los espacios y los materiales que visibilicen sus necesidades, faciliten sus aprendizajes y habiliten encuentros de juego entre niños, niñas y personas adultas.

PARÁMETRO N.º 16:

Construcción y sostén de los equipos de trabajo⁹⁰ (énfasis en el trabajo en colegiado, en el sostén institucional, en la metabolización de emociones, en la detección de problemáticas organizativas y en la creación de instancias de pensamiento compartido)

90. Podría ocurrir que este parámetro y otros pusieran de manifiesto la falta o el escaso número de figuras de referencia en algún servicio, para el trabajo colegiado o la supervisión. Si así fuera, esta dimensión dará resultados interesantes para pensar una ruta de mejora en relación con la conformación de equipos para el sostenimiento de la evaluación y el trabajo compartido.



Indicadores:

- a) El equipo directivo (dirección, jefaturas de área, asesorías en CAI, supervisiones en CCAPI y Visitas a Hogares y demás instancias alternativas en cada modalidad) planea acciones conjuntas para todo el equipo de trabajo (formación, encuentros, lecturas compartidas, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) El equipo directivo (dirección, jefaturas de área, asesorías en CAI, supervisiones en CCAPI y Visitas a Hogares y demás instancias alternativas en cada modalidad) protege o busca proteger la continuidad de las y los agentes educativos frente a cada grupo de niñas y niños a lo largo del ciclo escolar, garantizando las continuidades afectivas⁹¹.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

91. La rotación de agentes educativos es un factor perjudicial para el desarrollo de las niñas y los niños, por eso se necesita poner mucho cuidado. En primer lugar, valorizar la continuidad y, si es necesario un cambio, hacerlo de manera suave, con tiempo de transición, con palabras y acciones de acompañamiento (recordemos la importancia de platicar con las niñas y los niños, anticipar lo que sucederá, facilitar que pongan en palabras sus sentimientos, sin desmerecer el disgusto que puedan sentir). Es importante ofrecer palabras calmantes, asegurando que estarán muy bien con la nueva o el nuevo agente educativo, pero sin deslegitimar sus sentimientos, que pueden ser de desacuerdo. Podemos decir: “reconozco que están tristes y un poco enojados porque se va Martha, pero ella nos deja este juguete que preparó para nosotros, para que nos acompañe cuando la extrañemos, y estos poemas para la hora de dormir”. Así, estamos trabajando en la posibilidad de llevar los propios sentimientos al lenguaje y en la elaboración de la despedida. Cuidamos las transiciones y seguimos tratando de generar apegos seguros.

- c) El equipo directivo (dirección, jefaturas de área, asesorías en CAI, supervisiones en CCAPI y Visitas a Hogares y demás instancias alternativas en cada modalidad) planea transiciones afectivas adecuadas⁹² con las y los agentes educativos, cuando son necesarias (por ausencia o enfermedad, licencia por maternidad, renuncia, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) El equipo directivo diseña estrategias de funcionamiento que garanticen la disponibilidad de los servicios de psicología, trabajo social, pediatría y nutrición para el trabajo cotidiano con las familias. El equipo de tutoría o de supervisión de otras modalidades diseña estrategias para apoyar el acompañamiento y la asesoría a las familias.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

92. Cuando hablamos de “buenas transiciones afectivas” nos referimos a pasajes paulatinos de un cuidador a otro, respetando los vínculos de preferencia de los niños y las niñas. Por ejemplo, si una agente educativa se ausenta por enfermedad durante varias semanas, se conversa con los niños y las niñas al respecto, ella puede dejarles algún material especial para jugar, escribirles una carta que será leída por la agente educativa a cargo, grabarles una canción. El equipo técnico buscará que quien la reemplace sea la o el agente educativo más cercano al grupo. Durante los primeros días de este cambio de figuras se pondrá especial atención en las reacciones de los niños y las niñas, favoreciendo la cercanía física, los juegos en los que podemos apapacharlos, los juegos simbólicos en los que ellos elaboran sus sentimientos, la conversación sobre el tema. Si la jefa de área u otra figura del equipo tiene mucha cercanía con ese grupo, porque suele participar en diversos juegos o situaciones, su presencia será muy importante durante varios días, para aliviar la separación de la o el agente educativo ausente y la vinculación con quien le reemplace.

- e) El equipo de trabajo comparte acciones creativas, planeadas en forma colegiada, con la participación de las y los agentes (ferias de libros, conciertos, kermeses, ferias de gastronomía, encuentros lúdicos, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Las y los supervisores y tutores de los servicios educativos recogen las necesidades o dificultades con las que se encuentran las y los agentes educativos a su cargo, y planean en conjunto acciones situadas de cuidado y enriquecimiento cultural⁹³.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- g) El equipo directivo (dirección, jefaturas de área, asesorías en CAI, supervisiones en CCAPI, Visitas a Hogares, tutorías o coordinaciones en Educación Indígena y demás servicios) genera instancias de derivación profesional para aquellas familias cuyos hijos o hijas, o las mismas madres o padres requieren una atención especializada de profesionales de la salud o psicología.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

93. Aquí nos referimos tanto a dificultades personales, ligadas a los sentimientos o emociones que puede producir el trabajo con bebés, niñas y niños pequeños o el contacto con las historias de cada familia, como a la formación en aspectos específicos: un grupo de agentes educativos puede encontrarse con dificultades para llevar a cabo propuestas musicales, porque su repertorio es muy escaso o tienen inhibición para cantar. Entonces será enriquecedor pensar cómo armar juntos un repertorio, de dónde obtenerlo, o buscar una instancia de formación específica para facilitar el canto. En otro grupo, un agente educativo fue agredido por una familia, que se sintió molesta con algunas sugerencias respecto al cuidado de su hijo; la supervisora o tutora genera un espacio de conversación para comprender a profundidad el origen del conflicto y planear juntos nuevas situaciones de acercamiento con la familia.

PARÁMETRO N.º 17:

La creación de propuestas culturales abiertas a la comunidad

(énfasis en la vida comunitaria, el derecho al juego y a la experiencia cultural, la relación con la naturaleza y los espacios públicos)

Indicadores:

- a) Se organizan propuestas culturales que involucran a toda la comunidad, no solo a las familias que asisten al servicio (por ejemplo: ferias de libros, huertas comunitarias, pintar murales colectivos, realizar encuentros de juegos o lecturas colectivas en el barrio, proyección de películas para niños cada mes, encuentros de canto, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Se transforman espacios públicos con propuestas inclusivas para la primera infancia (por ejemplo: se mejoran las plazas o los parques del barrio con la ayuda de las familias para que niños y niñas puedan jugar sin riesgos, se realizan “instalaciones de juego”⁹⁴).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Se comparten conocimientos respecto al cuidado del medioambiente y se promueven acciones de transformación en la naturaleza (por ejemplo: plantar árboles o plantas en los espacios de los servicios educativos o en los hogares y dar seguimiento a sus cuidados).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Se construyen alianzas con organismos o entidades culturales que puedan aportar materiales o situaciones culturales enriquecedoras para las niñas, los niños y sus familias (por ejemplo: con museos, salas de música, espectáculos variados, bibliotecas públicas, universidades, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Se visibiliza –por medio de cartas a padres, madres, personas responsables de las crianzas y de eventos compartidos–, la importancia de la vida cultural infantil, de la participación de las niñas y los niños en el universo simbólico humano.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

94. Con “instalaciones de juego” nos referimos a contextos lúdicos concebidos desde el encuentro y la intersección entre juego, arte y cultura. Son espacios diseñados con objetos de la vida cotidiana, que se vuelven “artísticos” al organizarlos de una manera especial en el espacio y en el uso. Muchos artistas contemporáneos realizan instalaciones con objetos que se irán moviendo o transformando a medida que los espectadores interactúen con ellos. *“Son lugares de ensayo para los aprendizajes de la vida que desvelan la identidad del yo en el nosotros”* (Ángeles Ruiz y Javier Abad, “Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación”, *Revista Aula de infantil*, núm. 103, 2018, pp. 28-32.); con esto queremos decir que quienes juegan modifican esos espacios, y al hacerlo entre todos, o entre varios niños y niñas, adquiere una significación especial desde el punto de vista comunitario. Intervenir la plaza del barrio donde está ubicado el CAI, o el hogar de los niños que visitamos, o el espacio común bajo un árbol con algunos objetos contruidos entre todas y todos, con cajones de frutas, objetos de descarte, telas, y jugar con ellos, transformando el ambiente, es una acción cultural comunitaria muy potente.

- f) Se organizan eventos –dentro de cada servicio– que faciliten la expresión cultural de las familias, sus vivencias y riquezas (en Visitas a Hogares puede ser en la intimidad de cada grupo familiar).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

PARÁMETRO N.º 18:

Cuidado de las necesidades de las niñas y los niños y sus familias desde el punto de vista organizacional

(protección de los derechos de los niños y las niñas, cuidado del desarrollo psíquico y físico, participación infantil plena)

Indicadores:

- a) El equipo directivo, de tutoría y de supervisión garantiza que ningún niño o niña será retirado o promovido de su grupo de pertenencia a lo largo de un mismo ciclo escolar, protegiendo su derecho a la continuidad afectiva con su grupo de pertenencia inicial⁹⁵.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) El equipo directivo, de tutoría y de supervisión promueve que todos los grupos de niños y niñas cuenten con la cantidad necesaria de agentes educativos, y si esto no es posible de acuerdo con el personal de dicho servicio, visibiliza la necesidad ante las autoridades correspondientes.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) El equipo directivo, de tutoría y de supervisión garantiza los dispositivos para que todas las niñas y todos los niños con discapacidades sean incluidos, realizando las adaptaciones curriculares y de equipamiento correspondientes para asegurar su bienestar y aprendizaje⁹⁶.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Los equipos de trabajo planean intervenciones de acompañamiento a familias con niños y niñas migrantes, a niñas y niños que no cuentan con hogares propios y a aquellos que viven en situación de calle, ampliando la cobertura afectiva y cultural a toda la población a su alcance.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

95. Ningún niño o niña se “atrassa” si ya ha comenzado a caminar y los demás niños aún gatean, ningún niño se atrassa si habla más que los demás de su grupo o si controla esfínteres antes que los demás. Es fundamental conservar la pertenencia grupal, que tanto trabajo da construir en la primera infancia. Recordemos la importancia de las continuidades afectivas para los vínculos de apego. Siempre es necesario tomar en cuenta a las y los agentes educativos de referencia como la base de la vida institucional para niñas y niños. Inclusive al realizar el cambio de ciclo, luego de los periodos vacacionales, se sugiere conservar al menos a uno de los agentes educativos del grupo en el pasaje de año.

96. Montelongo, Fuentes y López, *Guía para las familias y agentes educativos*.

- e) La institución (cada servicio), antes de realizar un cambio de dinámica, analiza si afectará a los niños y las niñas y cómo lo hará, conservando siempre decisiones que garanticen el bienestar⁹⁷.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) La institución (cada servicio), antes de realizar un cambio de dinámica, se pregunta si afectará (y de qué manera lo hará) a las madres, los padres y las personas referentes de la crianza, conservando siempre decisiones que garanticen el bienestar⁹⁸.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.

97. En este sentido, es necesario enfatizar, dada la sensibilidad de las niñas y los niños en la primera infancia, que cualquier cambio de horarios, de presencias, de hábitos de funcionamiento deberá pensarse profundamente. Es el servicio el que debe adaptarse a las necesidades de las niñas y los niños, y no inversamente. Por ejemplo: si el horario de comida está pautado desde una organización adulta, del equipo de cocina, pero no ha pasado por el análisis de la relación entre los tiempos de alimentación, juego y sueño de cada grupo de niñas y niños, es posible que algunos grupos lleguen muy cansados al momento de comer, porque la espera les resulta exagerada. O que deban interrumpir un juego interesantísimo porque es el horario de desayuno y ese organigrama burocrático no permite cambios. Allí, son los niños y las niñas los que se adaptan al servicio, y esa adaptación no es de carácter elaborativo, como sí lo son los procesos de separación cuando están bien acompañados. Claro que, cuando no facilitamos procesos de adaptación a sus propios ritmos y generamos separaciones abruptas de sus figuras de apego, se produce sometimiento. Revisar las pautas de funcionamiento a la luz de lo que producen en las personas que habitan cada espacio de Educación Inicial es fundamental para garantizar cuidados en todos los sentidos.

PARÁMETRO N.º 19:

Materiales didácticos a disposición de niños y niñas

(énfasis en el aprendizaje, el desarrollo psicológico y psicomotriz, la creatividad y el juego, la autonomía)

Indicadores:

- a) Se organizan las compras de materiales didácticos en forma colegiada, conversando y atendiendo a las necesidades de las niñas y los niños, garantizando un buen aprovechamiento de los recursos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- b) Se amplía la cantidad y calidad de los juguetes, libros, instrumentos musicales y materiales de juego disponibles, tanto de interior como de exterior (trepadoras, resbaladillas, carruseles, etcétera).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

98. Del mismo modo que con las niñas y los niños, hay cambios inconsultos con las familias que pueden afectarlas: dejar de prestar parte del servicio, modificar horarios, cambiar rutinas, rotar agentes educativos de sus hijas e hijos por licencias u otros motivos, etcétera.

99. Un agente educativo de Visitas a Hogares probablemente no pueda transportar una escalera o una trepadora. Pero puede contar con una colchoneta fina enrollable, y buscar dentro del contexto familiar algún espacio que permita subir, bajar, trepar.

- c) Se garantizan materiales variados para el desarrollo psicomotriz, como rampas, cubos, rodadores, escaleras y colchonetas finas⁹⁹, sobre el piso como espacio seguro.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Se selecciona un mobiliario seguro y a la vez transportable, para garantizar espacios amplios, la posibilidad de vaciar los salones y de reorganizar los espacios, sin exceso de sillas.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Se facilita que niñas y niños migrantes, que asisten durante corto tiempo al servicio, puedan llevarse algún libro, juguete o material que les haya interesado especialmente durante el tiempo de asistencia.

Validación: SIEMPRE- CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Para las niñas y los niños que comienzan a higienizarse por sí mismos, se disponen jabones y pasta dental, y se garantizan lavabos e inodoros a su altura, con sistemas de vaciado acordes a sus posibilidades y que faciliten su autonomía.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.



Dimensión E: la influencia de la Educación Inicial en el conocimiento social de la primera infancia

Esta dimensión tiene el objetivo de ampliar los conocimientos de la sociedad en general respecto a las necesidades y potencialidades de la primera infancia, así como los modos de acompañamiento y protección a las familias de niñas y niños pequeños. Se trata también de trabajar por la articulación de diversas áreas que cuidan a la primera infancia, como la medicina, la educación, el trabajo social, las instituciones culturales y la economía.

Si bien se proponen algunos parámetros a tomar en cuenta, es importante señalar que su desarrollo dependerá de las condiciones específicas en que esté ubicado cada servicio y de acuerdo con los recursos existentes. Por ejemplo, en una zona urbana de grandes dimensiones será más sencillo planear un microprograma de radio o televisión; tal vez en una zona rural no será lo mismo, pero sí se podrán poner en práctica dispositivos de difusión de información acerca de temas que las y los agentes educativos identifiquen como importantes para fortalecer las crianzas de dicha comunidad. Estos dispositivos pueden ser conversaciones temáticas bajo un árbol o la invitación ocasional a un profesional externo, pero siempre será posible que las y los agentes educativos aporten conocimientos y temas variados a las familias.

Esta dimensión nos habla de otra manera de ampliar la cobertura de la Educación Inicial: no solo por la presencia de centros o servicios que reciban cotidianamente a los niños y las niñas, sino por el conocimiento que se difunde a la sociedad y por los espacios de pensamiento que se abren comunitariamente.

El recorrido que propone el libro *Memorias de la Educación inicial en México*¹⁰⁰ es muy interesante para reconocer cómo ha sido ese camino de acompañamiento social de las primeras infancias en el país. Allí se perciben los distintos modos de concebir la infancia temprana a lo largo del tiempo,

100. Irma Luna Fuentes (comp.), *Memorias de la Educación Inicial en México*, Secretaría de Educación Pública (SEP)–Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Ciudad de México, 2022.

así como las prioridades de cada época. Su lectura puede ser inspiradora para reconocer, analizar y rediseñar intervenciones específicas para nuestra convulsionada época y los nuevos contextos que emergen con fuerza, como las migraciones, las diversidades sexuales, las nuevas configuraciones familiares y los diferentes contextos político-económicos. Si comprendemos la importancia de la primera infancia y cómo repercute para toda la vida, el acompañamiento de niñas, niños y sus familias será indispensable.

PARÁMETRO N.º 20:

Difusión de los conocimientos acerca de la primera infancia contruidos por la Educación Inicial

(énfasis en el aprendizaje, el desarrollo psicológico y psicomotriz, la salud, la creatividad y el juego, los derechos de niñas y niños, la función maternante, la crianza compartida, la igualdad de género)



Indicadores:

- a) Se organizan sesiones abiertas a la comunidad en general (familias que asisten y que no asisten al servicio) para conversar acerca de los procesos de desarrollo (control de esfínteres, sueño, alimentación, lactancia materna, lectura, lenguaje, etc.), coordinadas por las y los agentes educativos, de acuerdo con su especificidad (medicina, psicología, pedagogía, supervisión, tutoría, etcétera.)

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES



- b) Se producen contenidos para programas de radio, televisión, sitios web, redes sociales o WhatsApp generados por los servicios de Educación Inicial, de acuerdo con los recursos y las posibilidades del lugar. En ellos se genera conversación y pensamiento acerca de las problemáticas actuales de las crianzas.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- c) Se producen diferentes materiales escritos, generados por los servicios de Educación Inicial, que se distribuyen en espacios de la vida cotidiana, como supermercados, parques, hospitales, medios de transporte: volantes con información referente a preguntas clave de las madres y los padres (¿por qué los niños y las niñas hacen berrinches?, ¿por qué los niños y las niñas necesitan recibir cantos a la hora de dormir?, ¿por qué es importante que los bebés no pasen el día entero en la carriola?, ¿por qué es tan importante conversar con los niños y las niñas de 2 y 3 años de edad?, ¿por qué pasar más de una hora frente a un aparato tecnológico puede ser perjudicial para una niña o niño pequeño?, ¿cómo acompañar el control de esfínteres?, por citar algunos ejemplos).

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- d) Se articulan acciones con otros servicios que cuidan a bebés, niñas y niños pequeños, y a las personas referentes de la crianza: talleres organizados junto a personal del hospital más cercano, talleres o visitas en espacios culturales fuera de los servicios que permitan a las familias aprender a jugar con sus hijos.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- e) Se ofrecen propuestas de lectura para niños, niñas y sus familias en servicios alternativos (fuera del espacio físico de Educación Inicial) como salas de pediatría, centros comunitarios, parques públicos y penales.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

- f) Se buscan modos de participar en las decisiones de políticas públicas que involucren a la primera infancia: campañas de vacunación o para la aprobación de leyes que protegen a la primera infancia, legislaciones ligadas a cuestiones de género, etcétera¹⁰¹.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

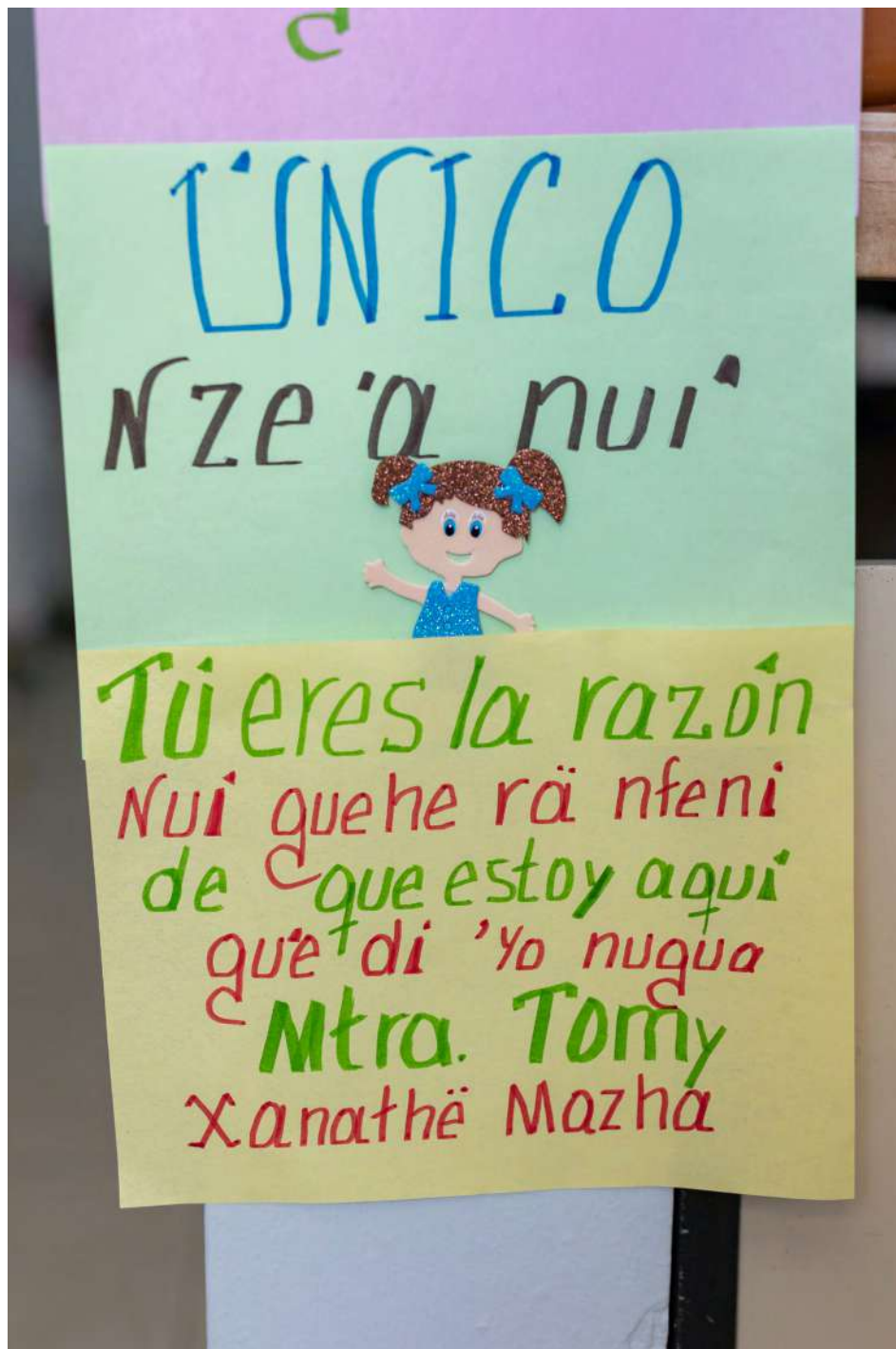
- g) Se trabaja por la igualdad de género: propiciando que las niñas y los niños puedan jugar en libertad sin prejuicios respecto a los roles de mujeres y de varones; rompiendo estereotipos en los usos de los colores (rosa y celeste) y en las tareas domésticas (niñas y niños pueden lavar los utensilios, barrer el salón, servir los alimentos, etc.); incluyendo a madres y padres en todas las propuestas de crianza, juego y vida comunitaria; platicando acerca de los derechos de las mujeres, la crianza compartida y el reparto de los cuidados dentro de las familias.

Validación: SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES

Observaciones: aquí se detallan situaciones particulares que no hayan sido consideradas en los indicadores previos, si las hubiera.



101. Este indicador hace referencia especialmente al compromiso político de la Educación Inicial de visibilizar las necesidades de la primera infancia desde el punto de vista legal, garantizando el cumplimiento de derechos, así como las cuestiones de género en las crianzas.




Cartel de bienvenida para niñas, niños y familias, en lengua hñähñu u otomí del Valle del Mezquital.



17

¿Cómo aplicamos los
parámetros de evaluación
procesual integral
con los niños y
las niñas con
discapacidades?



Desde el enfoque de educación inclusiva en México, consideramos que todas las niñas y todos los niños tienen derecho a una mirada integral por parte de sus agentes educativos. En ese mismo sentido, deben recibir una variedad de propuestas de aprendizaje acordes con sus necesidades y posibilidades, así como toda la generosidad y disponibilidad afectiva.

La Guía sobre inclusión educativa y diversidad elaborada para la Educación Inicial (2021) señala:

“La diversidad muestra, precisamente, que todas y todos aprendemos de modos distintos, así como tenemos gustos y modos de ser diferentes. Y esto no quiere decir que quien tenga alguna dificultad quede abandonado a su suerte, sino que todos los niños y las niñas tienen derecho a aprender de acuerdo con sus necesidades y posibilidades, y que es tarea de los agentes educativos crear los ambientes necesarios y pertinentes para que todas sus capacidades puedan desplegarse. Así como estamos enfocados en respetar los gustos de cada niña y niño, sus preferencias en el juego, en la música, en los vínculos afectivos, también es imprescindible respetar sus tiempos del desarrollo”¹⁰².

Por otro lado, conviene detenernos en la definición de “discapacidad”. En niñas y niños pequeños puede haber condiciones permanentes de discapacidad (como el síndrome de Down o alguna dificultad genética); pero, aunque sean permanentes, tienen posibilidades de mejora si el acompañamiento es apropiado y constante, tanto desde el punto de vista afectivo como cognitivo, psicológico o motriz.

Cuando se registran “problemas del desarrollo” que no obedecen a una discapacidad de base, en niños y niñas menores de 6 años de edad (en pleno crecimiento y cambio), la intervención adecuada de las y los agentes educativos (con profunda empatía y propuestas afectivas y lúdicas retadoras) muchas veces logra revertir estados que indicaban inicios de trastornos. Por eso es tan importante intervenir a tiempo y no clasificar o rotular a un niño o niña como una persona con discapacidad o con trastornos del desarrollo de manera prematura.

Las condiciones actuales de vida son muy desafiantes para las crianzas y para el desarrollo infantil. En ese sentido, podemos observar a niños y niñas que manifiestan signos de “retraso” en el desarrollo debido a que el

102. Ibid.

ambiente en que viven no es lo suficientemente favorable, y esto es muy importante advertirlo. El ambiente desfavorable puede darse en el hogar (cuando no existen recursos simbólicos o económicos para garantizar la salud, la alimentación y la interacción humana; cuando hay violencia), o por el contexto sociopolítico (pensemos en las migraciones, en las guerras o conflictos armados). También puede generarse un ambiente desfavorable en el servicio de Educación Inicial, si no tenemos conciencia del valor de la afectividad, si el número de niños y niñas es excesivo para la cantidad de agentes educativos, si no se garantiza la libertad de movimiento; si la alimentación no es la adecuada; si no hay alegría, juego y materiales de la cultura y la naturaleza para curiosear y experimentar; o si no hay personas adultas que funcionen verdaderamente como cuidadores maternantes, que hagan que cada niña y niño se sienta mirado y reconocido. De allí la importancia de evaluar la calidad humana, afectiva, psicológica y cultural de los espacios de la Educación Inicial, y ofrecer a las y los agentes educativos la formación necesaria para ser conscientes de las necesidades y los efectos de su interacción.

En una conversación de trabajo con agentes educativos, al compartir algunos de los indicadores que ya estaban en elaboración para este documento, una de ellas expresó especial emoción y alegría al encontrar el concepto de JUEGO y las palabras “placer” y “gozo” en los indicadores de evaluación para niñas y niños con discapacidades. María dijo que era “hermoso” encontrar allí referencia a esas experiencias. Esto nos lleva a considerar que muchas veces, en Educación Especial, los tratamientos médicos y los ejercicios de rehabilitación funcionan de un modo automatizado, los niños y las niñas son definidos por el “problema” que portan y se pierden de vista cuestiones fundamentales, que forman parte de sus derechos, como el juego, la alegría, el placer y el gozo.

Otra educadora, en un taller realizado hace poco tiempo, se refirió cariñosamente a uno de los niños que acompaña como “mi niño motor”. ¿Qué quiso decir con esta frase? El niño es definido por su dificultad motora. Claro que además de su motricidad, tiene un habla y tiene sentimientos, imaginación, vínculos de apego, etcétera, pero lo que lo define en la mirada adulta es la discapacidad. Este modo de pensarlos, aun cuando se les ofrezca cariño, está enfocado solo en la “falta”, y se olvida que el niño o la niña es un conjunto integral de vida, que siempre necesita el reconocimiento simbólico como ser íntegro y los estímulos completos de la interacción humana y de su cultura.

Por eso, y atendiendo al modo de concebir la inclusión que desarrolla la Política Nacional de Educación Inicial de México, las niñas y los niños con discapacidades también están contemplados en los parámetros de evaluación procesual integral de buenas prácticas, compartidos hasta aquí.

Tomamos como ejemplo el parámetro N.º 1 de la Dimensión A: “Los procesos de desarrollo integral de las niñas y los niños”. Observemos si sus indicadores son aplicables a niños y niñas con discapacidades.



Indicadores

- a) Muestran interés por interactuar con la o el agente educativo y se alegran con su presencia, lo buscan para jugar, intercambiar y sostener el vínculo afectivo.
- b) Paulatinamente, van elaborando con tranquilidad las separaciones de sus familiares cuando están mediadas afectivamente por sus agentes educativos.
- c) Pueden jugar cada vez con mayor autonomía y concentración.
- d) Traen sus objetos transicionales, sus juguetes preferidos u otros de referencia que los acompañan afectivamente, y los usan a libre demanda.
- e) El clima del salón o del espacio de juego e intercambio es armonioso.
- f) Las niñas y los niños pueden variar de espacios físicos dentro del servicio educativo cuando están acompañados por sus agentes educativos, sin preocuparse o angustiarse.
- g) Se relacionan entre los niños y las niñas reconociéndose, buscándose para jugar, generando algunas amistades preferidas.
- h) Se observa una buena implicación afectiva de madre, padre o cuidador de referencia en el vínculo con el niño o la niña y con la o el agente educativo durante la sesión en cualquiera de los servicios.



Consideremos el primer indicador: mostrar interés o alegría por la presencia del agente educativo. Las maneras de manifestarlo son muy variadas: hay bebés que gatean a gran velocidad para encontrarse con su agente educativo; otros, mueven las manos como saludando o ríen a carcajadas; y otros parecen sonreír con la mirada. Hay niños y niñas que, debido a su discapacidad, no pueden gatear hacia el agente educativo, o mover las manos en algunos casos, pero probablemente tendrán otras maneras más sutiles de hacer notar que la presencia de esa figura de referencia les resulta significativa o les da alegría. Allí radica el ritmo personal, la propia identidad, y es responsabilidad de las y los agentes educativos advertirla y valorarla. Estamos poniendo el acento en una mirada que va más allá de la rehabilitación, y que enfatiza la relación humana, el derecho a la vida imaginaria y a la afectividad.

Lo que evaluamos o medimos con los parámetros procesuales son los progresos en las trayectorias de las niñas y los niños; no hay logros finales de resultado único.

Al medir “procesos” en las niñas y los niños, lo que se evalúa es la llegada progresiva a esas posibilidades. Hablamos anteriormente de las “trayectorias”. Lo que evaluamos o medimos con los parámetros procesuales son los progresos en sus trayectorias; no hay logros finales de resultado único. Si un niño de 2 años de edad con una discapacidad permanecía largo tiempo sin fijar la mirada en su agente educativo cuando este le hablaba o cantaba, y progresivamente comienza a conectarse: fijando la mirada primero por unos instantes; luego, por más tiempo; y más adelante es él quien busca con la mirada al agente educativo, ese proceso es muy rico y valioso e indica un gran progreso en el desarrollo que, probablemente, está relacionado con la intención comunicativa del agente educativo y con la cantidad de situaciones planeadas para establecer interacción afectiva y estímulos lúdicos con el niño.

Al trabajar de este modo, y considerando que todos los niños y todas las niñas con discapacidad deberían contar con tratamientos específicos con otros profesionales, de acuerdo con su discapacidad (es tarea de los equipos técnicos garantizar derivaciones pertinentes, tal como se señala en la dimensión “La gestión y organización escolar”), la tarea de las y los agentes educativos está orientada al acompañamiento afectivo y a la creación de situaciones de aprendizaje incluyentes para cada niña y niño, bajo las mismas temáticas organizadoras: el juego, el arte (música, dibujo, pintura, literatura, obras de títeres, representaciones teatrales variadas, etcétera), el lenguaje, la lectura, el movimiento adecuado a cada uno, las interacciones afectivas.

Como se ha señalado anteriormente, es posible que en Educación Especial algunos indicadores no puedan evaluarse, por ejemplo, si el indicador se centra en una habilidad específica que el niño o la niña no puede desarrollar por su dificultad de base (inmovilidad física, sordera, disminución de la visión, etcétera.). En ese caso, se agregará a las herramientas de validación NO APLICA. Aunque resaltamos nuevamente que es importante deconstruir la mirada sobre la discapacidad, porque en ocasiones se considera NO APLICA de manera prejuiciosa, como si el niño o la niña no pudiera tener ningún registro (a su modo y tiempo) de la situación. Cuando en el grupo haya algún niño o niña con discapacidad, cuyos procesos de desarrollo no son fácilmente agrupables con los demás niños y niñas, puede utilizarse la herramienta “Observaciones” para detallar lo que las y los agentes educativos consideren necesario precisar.

En el trabajo en CAM siempre habrá otros parámetros específicos para evaluar los caminos de cada niño y niña en cuanto a su discapacidad específica; no obstante, consideramos que estos criterios de evaluación procesual integral que exponemos aquí pueden ser considerados en gran parte, y en la mayoría de los casos.

El trabajo con las madres, los padres y las personas adultas referentes de la crianza de niñas y niños con discapacidad

Así como la relación con madres, padres y personas adultas referentes de la crianza ocupa un lugar central en la evaluación de las prácticas, en el caso de las familias de niños y niñas con discapacidad, el desafío se agudiza.

El psicólogo y psicomotricista Esteban Levin señala: “El hijo, en su discapacidad, corre el riesgo de tornarse anónimo, transformándose en el hijo del síndrome o las deficiencias”¹⁰³. Por ese motivo, trabajar con estas familias implica acompañarlas en el reconocimiento de las fortalezas de sus hijos e hijas, y la belleza de sus trayectorias, movimientos y procesos personales. “Elaborar la discapacidad no implicará desconocerla. Por el contrario, necesitamos un espacio importante para que los padres puedan hablar de ella [...]. Para este recorrido de elaboración y resignificación es fundamental ayudar a los padres a realizar y profundizar el lazo escénico de amor con su hijo y no con la discapacidad”¹⁰⁴. Por lo anterior, incluimos en los diversos parámetros de evaluación una serie de indicadores enfocados en la relación con las familias cuyos hijos o hijas presentan alguna discapacidad. Consideramos que en ese vínculo está la posibilidad de ayudarles a transitar las dificultades que puedan surgir, en una relación más empática y valorativa.

Con el propósito de registrar específicamente cuántos niños y niñas con discapacidad se reciben en los servicios, y cuáles son sus condiciones, se sugiere completar el siguiente cuadro, por cada grupo atendido o por cada casa de Visitas a los Hogares, CCAPI y las diversas modalidades:

1. ¿Cuántos niños con discapacidad asisten al grupo?
2. ¿Cuántas niñas con discapacidad asisten al grupo?
3. ¿Cuáles son las condiciones de discapacidad que se registran?

103. Esteban Levin, *Discapacidad: clínica y educación. Los niños del otro espejo*, Noveduc, Buenos Aires, 2017.

104. Ibid.

4. ¿Cuentan con tratamientos específicos fuera del servicio de Educación Inicial?
5. Las y los agentes educativos tienen acceso a la información de dichas discapacidades?
6. ¿Las y los agentes educativos reciben algún asesoramiento específico acerca de cómo abordar el trabajo con los niños y las niñas con discapacidad?
7. Si reciben asesoramiento: ¿quién lo otorga?

En el caso de CAM, a cuyos servicios asisten solo niños y niñas con discapacidades, el cuadro a completar es el siguiente:

1. ¿Cuántos niños asisten al grupo?
2. ¿Cuántos niñas asisten al grupo?
3. ¿Cuáles son las condiciones de discapacidades que se registran?
4. ¿Las niñas y los niños cuentan con tratamientos específicos fuera del servicio de CAM? ¿Cuáles son esos tratamientos?
5. ¿Las y los agentes educativos tienen formación específica en dichas discapacidades?
6. ¿Se recibe asesoramiento para el tratamiento de todas las discapacidades que se registran en las niñas y los niños del grupo?
7. ¿Las y los agentes educativos reciben formación acerca de arte, juego y sostenimiento afectivo en la primera infancia, más allá de la formación específica en discapacidad?

Recordamos que cualquier dato significativo que no haya sido incluido en los indicadores propuestos, puede ser relevado mediante la herramienta “Observaciones”, en cualquiera de las dimensiones.





18

Acerca de la validación y la verificación



Uno de los instrumentos que hemos descrito y cuya aplicación da sentido a la evaluación, es la **validación**.

En este documento, validamos los diversos parámetros que conforman los criterios de evaluación por medio de la siguiente medida: **SIEMPRE – CASI SIEMPRE – POCAS VECES – (NO APLICA)**.

Como se ha explicitado, la evaluación es interna, lo que significa que los principales actores del proceso evaluativo son las y los agentes educativos de cada institución o servicio, acompañados por las y los monitores. Esta evaluación abre una ruta de aprendizaje situado para cada centro o servicio: a partir de lo que reconocemos en nuestro espacio, y en relación con los objetivos de la Educación Inicial y con los ejes transversales que guían la Educación Básica en México. Analizamos nuestra trayectoria como equipo, en cada grupo de niños y niñas, y con las familias. Por lo tanto, las y los agentes educativos se convierten en sus propias guías, se reconocen a sí mismos, se autoevalúan y diseñan propuestas más retadoras para el próximo ciclo escolar.

Este modo de concebir la aplicación de los criterios de evaluación procesual integral tiene un profundo efecto de transformación; es en sí mismo un encuentro entre personas que sienten, piensan y evalúan. Además, “entrena el ojo” de cada agente educativo y no está ligado a la vigilancia, sino a la reflexión, lo que permite aprender, aumentar el bagaje de conocimientos y estimular la sensibilidad.



Sobre la verificación en evaluaciones procesuales

La **verificación** suele ser un instrumento muy utilizado en evaluaciones de gran porte, tradicionalmente se aplica cuando se trata de “estándares estructurales”, en los que es posible clasificar la información de manera cuantitativa (si se cumple o no con la cantidad de baños o con los criterios de iluminación, de higiene, etc., que están claramente estandarizados).

Veamos una definición actual:

“La verificación, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), es la acción de probar que una cosa es verdadera, es decir, real y efectiva. La acción de verificar implica, por lo tanto, comprobar, constatar o demostrar que algo existe; pero también contrastar, confrontar o cotejar una declaración verbal o escrita con la realidad. En el proceso de otorgamiento de un registro calificado, la verificación consiste en cotejar las promesas del documento maestro con la situación que vive la institución, cuando se trata de un proyecto de programa; o la institución y el programa, cuando este se encuentra en renovación”¹⁰⁵.

Si tomamos en cuenta **el carácter mayoritariamente cualitativo** de los criterios para la evaluación procesual integral, es evidente que no es posible verificar en términos comparativos exactos, como podría hacerse con la existencia o no de un bien de uso. Las formas del apego, la creatividad de niñas y niños, la habilidad de observación de una o un agente educativo y la creciente capacidad de las madres y los padres para criar no son verificables de modo lineal.

Por otro lado, la verificación suele realizarse por medio de veedores externos, que solo se ocupan de cotejar el cumplimiento de pautas. En el caso de los criterios para la evaluación procesual integral propuestos en este documento, dicha verificación es interna, y está explícita en las validaciones de los mismos parámetros. Y, aunque la verificación en los criterios procesuales no es factible de ejercer del modo tradicional, hay aspectos que se plantean en este documento que refuerzan la “verdad” que pueden tener las evaluaciones:

- a) Que se hacen de por sí en colectivo.
- b) Que tienen tres meses de duración para promover la reflexión, lo cual limita las posibilidades de alterar la información sobre procesos o resultados.
- c) Que comprometen también a las familias y ponen en diálogo lo que estas aportan como reflexión y evidencia en la crianza, con las validaciones de las y los agentes educativos.

105. Alberto Jaramillo, *Guía para la verificación de condiciones institucionales para el otorgamiento del registro calificado*, Ministerio de Educación de Colombia, Bogotá, 2013.

Son las y los mismos agentes educativos quienes se ocupan de “cotejar las promesas del documento maestro con la situación que vive la institución, cuando se trata de un proyecto de programa; o la institución y el programa, cuando este se encuentra en renovación”¹⁰⁶.

Las y los monitores, quienes realizan la tarea de orientación, también funcionan como control de la adecuada implementación.

Este modo de concebir la aplicación de los criterios de evaluación procesual integral no está ligado a la vigilancia, sino a la reflexión, a la mirada conjunta, lo que permite aprender y estimular la sensibilidad.

106. Ibid.

¿Qué aporta la figura de la monitora o el monitor?

Se trata de agentes educativos, supervisoras, supervisores u otras figuras referentes de la Educación Inicial, que reciben una formación especial para estar en las mejores condiciones de acompañar la implementación de los criterios para la evaluación procesual de la Educación Inicial en todos los estados de México.

Las y los monitores trabajarán con los diversos equipos para fortalecer la comprensión del documento en su totalidad, para proteger las intenciones de esta aplicación de criterios y garantizar la honestidad de los resultados. Son figuras clave en la retroalimentación y en la investigación acerca de los procesos de implementación.





19

Encuestas a familias



Como se señaló anteriormente, las madres, los padres y los familiares de crianza también participan en esta evaluación. Son figuras centrales para analizar hasta dónde la Educación Inicial ha influido en las crianzas, aportando elementos de comprensión de la primera infancia, apoyos concretos al sostenimiento afectivo que realizan las familias con sus hijos e hijas, y ampliación del universo cultural que nutre el desarrollo infantil. En ese sentido, desde el inicio de la aplicación de los criterios para la evaluación procesual integral, estarán informados acerca de este proceso. Será necesario compartir con ellas y ellos la importancia de la evaluación, su carácter colegiado y los objetivos de esta tarea en pos de mejorar las prácticas y así favorecer a toda la comunidad que forma parte de la “primera infancia”. Se pondrá en claro también que sus voces son fundamentales para comprender hasta dónde se ha colaborado con las crianzas, con las tareas de sostenimiento afectivo de sus hijos e hijas, y de cómo vivencian los procesos de desarrollo.

Por tal motivo, se aplicarán algunas encuestas a las familias. Aquí se proponen dos modelos, que pueden utilizarse tal como están o modificarse de acuerdo con los contextos específicos de cada servicio. De eso se trata la “pedagogía situada”: de generar flexibilidad para acompañar las diferencias en los procesos de aprendizaje, en las vivencias humanas, en las interacciones sociales. Son encuestas breves y con cierta focalización temática.

Cuando se propongan modificaciones, estas deberán ser revisadas con las o los monitores correspondientes a cada estado, antes de entregar las encuestas a las familias, a fin de garantizar decisiones más ajustadas, en colegiado.

Se trata de encuestas “semiestructuradas”, eso quiere decir que hay respuestas cerradas y abiertas, donde la familia puede escribir narrativamente. Las encuestas se responden por escrito, pero si se detecta que en alguna familia no hay personas adultas que sepan escribir convencionalmente, la entrevista puede tomarse de manera oral y la o el agente educativo registrará por escrito las respuestas correspondientes.



Encuesta 1

Queridas madres y padres de familia, y familiares de crianza:


Por medio de esta encuesta, les proponemos evaluar cómo ha influido nuestro servicio de Educación Inicial a lo largo de este periodo lectivo, en su vida familiar, en la crianza y en el desarrollo de sus hijos e hijas. ¡Agradecemos mucho su participación!

1. ¿Qué es lo más importante que les ha ofrecido este servicio de Educación Inicial?

.....
.....
.....:

2. Con respecto al desarrollo de su hijo o hija: ¿qué aprendizajes nuevos ha tenido desde que asiste al servicio de Educación Inicial?

.....
.....
.....:

3. Indiquen con una  si el servicio de Educación Inicial les ha ayudado a comprender mejor alguno de estos aspectos del desarrollo infantil y la crianza amorosa:

La importancia del lenguaje (hablarles, cantarles, leerles libros).

☐

La importancia de la alimentación perceptiva y el menú saludable.

☐

La importancia de acompañarles a la hora de dormir, de mecerles o cantarles arrullos.

☐

El acompañamiento del control de esfínteres sin exigencias, respetando el ritmo de cada niña y niño.

☐

La importancia de no castigar física o psicológicamente.

☐

La necesidad de que bebés, niñas y niños pequeños pasen un tiempo del día cargados con afecto.

☐

La importancia de aprender distintos modos del movimiento (darse vuelta, reptar, gatear, caminar) explorando el espacio por sí mismos, sin que la o el adulto lo ejercite.

☐

4. ¿Han recibido asesoramiento de parte de los equipos técnicos de: pediatría, psicología, nutrición o trabajo social en alguna oportunidad? Indiquen con una ✓

SÍ ☐

NO ☐

5. Si recibieron asesoramiento, ¿de qué tema fue y cómo les resultó?

.....

.....

.....

6. ¿En qué otros aspectos de la crianza y el aprendizaje les gustaría que Educación Inicial los orientara?

.....

.....

.....

7. Educación Inicial busca generar una experiencia comunitaria en la crianza, en la que todas las familias se sientan acompañadas. Con esto nos referimos a propuestas donde los invitamos a pensar juntos preocupaciones que ustedes tienen acerca de la crianza, o a jugar, leer o compartir en comunidad. Por ejemplo: ¿sienten que ha habido suficientes propuestas de participación comunitaria? Indiquen con una ✓

SÍ ☐

NO ☐






Encuesta 2

Queridas madres y padres de familia, y familiares de crianza:

Por medio de esta encuesta les proponemos evaluar cómo ha influido nuestro servicio de Educación Inicial a lo largo de este periodo lectivo, en su vida familiar, en la crianza, en el desarrollo de sus hijos e hijas. ¡Agradecemos mucho su participación!

1. Tomando en cuenta la importancia de la lectura en el Programa de Educación Inicial, señalen con una :

- ¿Se han llevado libros en préstamo del servicio de Educación Inicial?

SÍ ☐ NO ☐

- ¿Recibieron invitaciones para compartir juegos de lectura, lecturas en voz alta o participaciones en eventos organizados por Educación Inicial en los que se compartan los libros y las lecturas con las familias?

SÍ ☐ NO ☐

- ¿Aprendieron nuevas formas de lectura para su hijo o hija a partir de lo compartido en el servicio?

SÍ ☐ NO ☐

- ¿Les gusta leer con su hijo o hija?

SÍ ☐ NO ☐

2. Considerando la importancia del arte y el juego en la propuesta de Educación Inicial:

- ¿Han variado su modo de entender los posibles juegos, (tipos y tiempo dedicado) y el valor de realizar esta actividad con sus hijos o hijas?

SÍ ☐ NO ☐

- Si varió, ¿pueden señalar con una ✓ en qué cambió?

- Jugamos más tiempo con nuestro hijo o hija. ☐
- Le permitimos jugar con tierra, con agua, con objetos de reúso. ☐
- Tratamos de proponerle juegos que le alejen de las pantallas. ☐
- Le proponemos juegos corporales (la pelota, carreras, hacer caballito en las piernas, escondites). ☐
- Jugamos a cantar y bailar. ☐
- Tratamos de crear juguetes con materiales de reúso. ☐
- Le compramos juguetes sin ligarlos a un género (es decir, indistintamente de si es niña o niño, pueden comprarle carritos a las niñas y muñecas a los niños, por ejemplo). ☐
- Nos sentamos a jugar en el piso. ☐

- Con respecto al arte, ¿han descubierto nuevas maneras de pintar o han dibujado con nuevos materiales?

SÍ ☐ NO ☐

• ¿Pueden señalar con una ✓ si realizan algunas de estas acciones?

- Le permitimos pintar con las manos. ☐
- Le dejamos dibujar en algún trozo de pared de la casa. ☐
- Le acompañamos a dibujar o pintar como juego compartido. ☐
- Valoramos sus dibujos, aunque solo se vean garabatos, y nos ponemos en un lugar visible de la casa. ☐

3. Si tuvieran que comparar sus propios procesos de aprendizaje y crianza en su infancia con los que ahora les ofrece Educación Inicial a sus hijos e hijas, ¿qué podrían contarnos?, ¿hay diferencias?, ¿cuáles son?

.....

.....

.....





20

**Etapas final:
reunir datos y elaborar
conclusiones**



Luego de aproximadamente tres meses de trabajo, cada equipo contará con una serie de datos muy interesantes para mostrarse a sí mismo sus procesos y los resultados: qué ha hecho, qué efectos ha producido, cómo ha logrado esas modificaciones y, sobre todo, cuáles son las áreas de oportunidad que se abren para cada servicio. Recordamos que la intención principal de este documento es generar un ejercicio en colegiado, que facilite la observación, la reflexión y el aprendizaje. Es, además, una herramienta de formación que, mediante su lectura y aplicación, pretende incrementar los saberes y las reflexiones de las y los agentes educativos y estimular la relectura del Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1, así como los demás documentos complementarios.

Veamos a continuación cómo se implementa la recolección de datos.



¿Cuántas aplicaciones se realizan en cada servicio?

Si un servicio cuenta con 10 grupos de niñas y niños, tendrá, en principio, 10 aplicaciones, una por cada grupo. Estas deben realizarse por las y los agentes educativos responsables directos, acompañados por las demás figuras del equipo técnico.

Cada aplicación ofrece los datos de la evaluación de los procesos de ese grupo de niñas y niños en particular, del trabajo de sus agentes educativos y de la tarea realizada con las familias. Esto quiere decir que se tendrán resultados diferenciados para cada grupo.





¿Cómo se recogen los datos para dar cuenta de una evaluación institucional?

Una vez listas las evaluaciones de cada grupo, el equipo técnico propondrá un trabajo en colegiado, para reflexionar acerca de las riquezas que nos mostró la aplicación, así como las áreas de oportunidad que se abren, es decir, aquellos aspectos en los que es necesario seguir trabajando o comenzar a trabajar (es posible que algunos indicadores hayan resultado novedosos en determinados contextos).

Los resultados de esta evaluación colectiva marcan la ruta de mejora, base de la planeación del siguiente ciclo.



Los informes narrativos

Hasta este punto contamos con datos que están registrados en los formatos propuestos en este documento, más algunas narrativas incluidas en las observaciones. Toda esta información requiere una síntesis narrativa.

Por lo tanto, las y los agentes educativos de cada grupo de niñas y niños elaborarán un informe narrativo, como síntesis de lo que registraron.

Estos puntos pueden servir como guía para el informe narrativo:

- *¿Cuáles fueron los aspectos donde encontraron mayores aciertos en las intervenciones?*
- *¿En qué aspectos deberían mejorar las intervenciones?*
- *¿Hubo alguna dimensión o parámetro en los que tuvieron muchas validaciones de “pocas veces”? ¿Por qué creen que ocurrió eso?*
- *¿Cómo involucraron a las familias? ¿Qué resultados pueden compartir a partir de las encuestas?*

- *¿Descubrieron algo que no sabían a partir de la aplicación?*
- *¿Cómo les resultó autoevaluar su trabajo? ¿Cuáles fortalezas registraron? ¿Qué áreas de oportunidad se abrieron? ¿Qué proponen como mejora para el próximo ciclo?*
- *¿Volvieron a leer el Currículo durante la aplicación? ¿Comprendieron toda la información teórica que sustenta el documento? ¿Hay algún aspecto del Currículo que no comprendan? Si la respuesta es afirmativa: ¿qué apartados o temas son de más difícil comprensión?*
- *Si la lectura de este documento y el ejercicio de aplicación resultaron beneficiosos, ¿cuál fue su mayor aportación y qué aprendieron con la aplicación de estos criterios de evaluación procesual integral?*
- *¿Cambió su percepción acerca de la primera infancia, las necesidades de las niñas y los niños pequeños, y sus familias? De ser así, ¿en cuáles aspectos?*
- *¿Se modificó en algún aspecto la mirada sobre usted como agente educativo? De ser así, ¿en qué aspectos?*
- *¿Cómo podría definir la función social de la Educación Inicial luego de aplicar estos criterios de evaluación?*
- *¿Qué compromisos asume para el próximo ciclo, en función de los resultados relevados?*



El informe narrativo institucional

Así como las y los agentes educativos elaboran el informe narrativo de su grupo, el equipo técnico realiza el informe narrativo de la institución. Esto implica reunir los datos de todos los grupos, integrarlos y sintetizar por escrito los principales hallazgos, necesidades y aprendizajes.

Estos puntos pueden servir como guía para el informe narrativo:

- *¿Cuáles fueron los aspectos donde encontraron mayores aciertos en las intervenciones?*
- *¿En qué aspectos deberían mejorar las intervenciones?*
- *¿Hay alguna dimensión en la que hayan registrado poco trabajo (por ejemplo: pocas propuestas de integración o acompañamiento hacia las familias)?*
- *¿Qué impacto les producen los resultados de las encuestas a las familias?*
- *¿Qué se debe mejorar a partir de los resultados de las encuestas? ¿Cuáles aspectos funcionaron bien? ¿Qué necesidades identificaron en las familias a partir de los resultados?*
- *¿Cómo les resultó autoevaluar el trabajo del colegiado? ¿Participaron todos los agentes educativos? ¿Qué fortalezas registraron? ¿Cuáles áreas de oportunidad se abrieron?*
- *¿Coordinaron propuestas de lectura compartida del documento? ¿Volvieron a leer el Currículo a partir de la aplicación del documento?*
- *Si este documento y ejercicio de aplicación les resultaron útiles, ¿cuál fue su mayor aportación? ¿Qué aprendieron con la aplicación de estos criterios de evaluación?*
- *¿Se modificó en algún aspecto la percepción acerca de la primera infancia, las necesidades de las niñas y los niños pequeños y sus familias? De ser así, ¿en cuáles aspectos?*



- *¿Piensan en la necesidad de replantear algunas cuestiones organizacionales a partir de la aplicación de los criterios de evaluación? Por ejemplo: ¿hay aspectos de las prácticas en las que son los niños y las niñas quienes se tienen que adaptar a la institución en lugar de generar una institución apta para sus necesidades y desarrollo?*
- *¿Consideran que la formación del equipo es óptima para el desarrollo de la tarea? ¿Piensan que hay que fortalecer la formación? Si es así, ¿en qué temas?*
- *¿Existe suficiente relación con la comunidad? ¿Hay desarrollo de la Dimensión 5?*
- *En función de los resultados, ¿qué compromisos proponen para el próximo ciclo?*

Los informes institucionales pueden realizarse en cualquiera de los servicios. Ponemos como ejemplo las instituciones más numerosas, pero el mismo esquema se utilizará con Visitas a Hogares, en CCAPI o en Educación Indígena. Por ejemplo: cada agente educativo de cualquiera de estos servicios aplicará el instrumento con su grupo de niñas, niños y familias y realizará su informe narrativo. Luego, lo compartirá con su supervisión o tutoría. Cada tutor o tutora recibirá varias aplicaciones del instrumento y sus respectivos informes narrativos, y con esos elementos realizará un único informe narrativo, sintetizando todo lo relevado.





Recapitulando: ¿con qué materiales cuenta cada servicio al finalizar la aplicación de los criterios de evaluación?

1. Los formatos de aplicación contenidos en este documento (todas las dimensiones con sus respectivos parámetros, indicadores y validaciones), de cada grupo de niñas y niños.
2. Los informes narrativos (síntesis) elaborados por las y los agentes educativos de cada grupo.
3. El informe narrativo final del equipo técnico, de supervisión o tutoría, que sintetiza todo lo recogido, y es la mirada global de la institución o el servicio.

Todos estos insumos son importantes a la hora de dar cuenta del proceso de evaluación, y tienen utilidades diversas. Los formatos con el detallado proceso de evaluación no solo contribuyen al enriquecimiento de la evaluación misma, sino que, además, son una memoria exhaustiva de los procesos vividos en cada servicio, de las vidas de todas las personas a las que se les dedica el trabajo. A ese material se puede volver una y otra vez, para seguir pensando con profundidad en las mejoras posibles. También es un material de investigación interesante para considerar en otros estudios desde la política pública.

Los informes narrativos son útiles y prácticos para compartir y dar cuenta sintéticamente de los principales resultados, y además organizan o dan inicio a la ruta de mejora, que es un objetivo fundamental de este ejercicio de evaluación.

Una vez que se cuente con estos resultados, corresponde compartirlos con las familias, que también colaboraron con el proceso. Para las madres, los padres y las personas responsables de la crianza es una gran noticia saber que el servicio que aloja a sus hijas e hijos tiene la capacidad de evaluarse y proponer cada vez situaciones más amorosas, pertinentes e interesantes.



Será muy importante pensar cómo transmitir estos resultados. Algunos ejemplos:


- una junta para contarles los principales hallazgos y los compromisos de trabajo para el próximo ciclo.
- una carta en las libretas o cuadernos de comunicaciones, que cuente algunos aspectos de la evaluación.
- una jornada de juego y lectura para incrementar el intercambio y poner en evidencia la importancia de estas prácticas, etcétera.





21

¿Cómo puede utilizarse
la información de
esta evaluación
en cada estado?



En principio, podríamos partir de que “Muchos de los que elegimos trabajar con la niñez, cualquiera que sea nuestra filiación filosófica, tenemos al menos una característica en común: nos interesan las vidas, el cuidado y la educación de los más jóvenes. Ya sea que nos aferremos a ideas conductistas de enseñanza, creamos en el desarrollo del niño universal o hayamos descubierto que estamos desafiando todas las teorías acerca de los seres humanos en nombre de la diversidad y la igualdad, deseamos servir a otros seres humanos”¹⁰⁷. Los estados de la República Mexicana comparten esta cualidad, pues son responsables de sostener la Educación Inicial. Reconocer esa cualidad de servicio implica también la necesidad de evaluar para planear en consecuencia, es decir, generar los recursos humanos y materiales que potencien las rutas de mejora evidenciadas por la evaluación.

En este documento nos referimos fundamentalmente a los procesos en la vida de las personas, pero también hablamos de resultados.

Lo que se obtiene al finalizar la aplicación es una gran cantidad de información respecto a los procesos de desarrollo de las niñas y los niños, los de las personas adultas referentes de la crianza, y los de las y los agentes educativos, en relación con unas prácticas determinadas.

Estos resultados nos hablan de las posibles potencias de nuestras planeaciones, de la capacidad transformadora de la Educación Inicial; también nos señalan los obstáculos, los problemas, que a veces dependen de cómo ofrecemos las prácticas cotidianas, y otras veces dependen de la complejidad social que nos rodea. En cualquiera de los dos casos, el hecho de que se vuelva visible dicha complejidad, que podamos abarcarla con el pensamiento en colegiado, es el inicio de una vida compartida más rica e interesante con las familias, los niños y las niñas; es trabajar por una sociedad más justa y creativa.

107. Susan Grieshaber y Gaile Canella (coords.), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*, Fondo de cultura económica, Ciudad de México, 2005.

Dar la bienvenida a las
y los bebés mediante la
oferta amorosa
que propone la
Educación Inicial es
inaugurar el comienzo de
un mundo más justo,
basado en la esperanza
del futuro.



¿Qué hacemos con los resultados?

Cada estado tendrá disponibles los resultados de todas las aplicaciones, tanto los formatos contenidos en este documento (digitalmente) como los informes narrativos. De acuerdo con los resultados, se podrán implementar rutas generalizadas de mejora.

Algunos ejemplos:

- Si el resultado es mayoritariamente bajo en cuanto a la formación de las y los agentes educativos en determinados aspectos de la práctica, para el ciclo siguiente se deberán planear experiencias de formación situada en esos temas. **La formación de las y los agentes educativos es una forma de cuidado hacia todo el ecosistema de la educación temprana.**
La formación genera prevención, porque cuanto más claridad tenemos como agentes educativos acerca del desarrollo infantil, más conciencia social generamos acerca de la crianza y el aprendizaje creador y más se fortalece la calidad de vida de las familias.
- Si se encuentra que existe escaso personal en algunos servicios, será tarea del estado diseñar una estrategia para atender ese aspecto.
- Si se observa que en la mayoría de los servicios la lectura es una propuesta permanente, que las niñas y los niños son grandes lectores y que sus familias apoyan esta actividad con entusiasmo, esto es una muestra de la importancia de ofrecer libros desde la más temprana infancia, porque es evidente que ya se están gestando los procesos lectores (esa evidencia nos la dan los indicadores). Por lo tanto, este dato podrá utilizarse para implementar más bibliotecas públicas accesibles a la primera infancia, realizar dotaciones de libros de buena calidad con más frecuencia y recuperar en preescolar las maneras de leer y generar experiencias con los libros que dan como resultado muy buenos procesos lectores en niñas y niños de Educación Inicial.
- Si se reconoce que en la mayoría de los servicios no se lleva a cabo un proceso de adaptación paulatina y respetuosa de los tiempos de separación de las niñas y los niños y las personas adultas de referencia, la coordinación de Educación Inicial del estado deberá implementar



una estrategia de formación y organización para acompañar a las y los agentes educativos en la implementación de esa modalidad de recibimiento.

- Si en las encuestas a las familias muchas madres y padres informan que no han recibido asesoramiento de nutrición, pediatría o psicología, la tarea pendiente será revisar cómo está funcionando el trabajo en colegiado, ya que existen recursos humanos muy valiosos que no están cumpliendo su función, y hay familias que necesitan dichos apoyos.
- Un estado identifica que la formación en las licenciaturas de Educación Inicial de las escuelas normales no incluye en los programas de sus asignaturas los conocimientos específicos propuestos en el Currículo, o que no da cuenta del cumplimiento total de los parámetros propuestos en este documento. Entonces, una ruta de mejora será alinear sus programas con el Currículo.


Estos son solo algunos ejemplos de las muchas modificaciones que podrán llevarse a cabo a partir de los resultados obtenidos. También es importante considerar que la amplitud de la información relevada permite hacer recortes temáticos y focalizar en otros aspectos específicos que al estado le interesen, o incluso ponerla a disposición de grupos de investigación, de universidades, de servicios de salud y de programas de cultura.





22

**Influencia de los
resultados de cada
servicio sobre las
decisiones de
políticas públicas**



Como ya señalamos, los resultados de esta aplicación de criterios de evaluación procesual nos hablan de los efectos de las prácticas de la Educación Inicial en México. Esos datos o resultados deberían ser los grandes organizadores de la política pública destinada a la primera infancia. Desde el año 2002, la Organización Mundial de la Salud reconoció abiertamente que el desarrollo de la infancia temprana era un determinante crítico de la salud de la sociedad¹⁰⁸; todo lo que se ha escrito en este documento intenta dar muestra de esa envergadura. Por eso es tan significativo este proceso de evaluación y las consecuencias que puede generar: si desde los organismos de la política pública hay verdadero interés en promover la salud y el desarrollo integral de las niñas y los niños, cada uno de los parámetros, dimensiones e indicadores en los que hemos registrado un déficit tiene la posibilidad de convertirse en una oportunidad de cambio y crecimiento.

“Una sociedad que no está comprometida en crear y fortalecer estos vínculos y apegos, especialmente en la generación que está llegando, es una sociedad que se dirige hacia un proceso de descomposición y de manifestación de expresiones de violencia más intensa que la generación previa. Por el contrario, entre más esfuerzos haga la sociedad para proveer las condiciones propicias para que se establezcan los fundamentos de la capacidad para desarrollar vínculos, apegos y empatía en la infancia temprana, podrá contar con un salto cualitativo de la manera en que se relacionarán los adultos y las instituciones de las que esos adultos serán parte”¹⁰⁹. Recuperar los resultados de este ejercicio de evaluación es un desafío para la política de estado, pero también es una gran oportunidad de generar afectividad y equidad social. Dar la bienvenida a las y los bebés mediante la oferta amorosa que propone la Educación Inicial es inaugurar el comienzo de un mundo más justo, basado en la esperanza del futuro. Incluso para las niñas y los niños migrantes, que solo pasan pocos días cerca de las y los agentes educativos, esa ráfaga de ternura e imaginación que les ofrecen siembra un pequeño sentido de futuro.

Las políticas públicas tienen la misión de mejorar la calidad de vida de las personas. Podríamos seguir pensando e imaginando infinitamente hacia qué necesidades orientarlas. Una aspiración de estos Criterios de Evaluación Procesual Integral de la Educación Inicial en México es que visualicen e incentiven el compromiso

108. Luz Estela Losada, Parker Palmer, José Miguel de Angulo y Brisa de Angulo, Brisa, *Las 12 estrategias para el desarrollo integral en la infancia temprana*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y MAP Internacional, Cochabamba, 2013.
109. Ibid.


y la imaginación, para hacer cada vez más atinado el funcionamiento de cada servicio y para implicar a todos los actores sociales. Por ejemplo, y regresando a la importancia de contar con experiencias transicionales en el ingreso a la Educación Inicial y en los procesos de separación: ¿cómo sería la realidad y disponibilidad de madres y padres o de personas adultas a cargo de las crianzas si se legislara que cada uno de los responsables de acompañar a sus bebés al centro infantil cuente con cinco días de licencia maternal o paternal, para poder garantizar la compañía y la transición necesaria? ¿Y si no fueran cinco días completos, pero se ofreciera una reducción horaria en el trabajo, sin descontar salario? Este podría ser un ejemplo de cómo la política pública puede hacerse eco de la evaluación y responder con herramientas de protección a las crianzas, a los apegos y, en definitiva, a la salud mental de las personas en estado de infancia.





23

**Acerca de la validación
de los criterios para la
evaluación procesual
integral de la
Educación Inicial
en México**



Este documento es un ejercicio de investigación, creación y escritura que se desarrolló en diferentes etapas. La primera versión, casi finalizada, se compartió en mayo de 2023, con alrededor de ochenta agentes educativos de distintos servicios, con representación de todos los estados y modalidades. En esa ocasión, se llevó a cabo un seminario de formación durante cuatro días, coordinado por María Emilia López y el equipo de Educación Inicial de la Secretaría de Educación Pública, en el que se compartieron los fundamentos del documento y las diversas herramientas. Se trabajó mediante formato de taller y exposición, analizando colectivamente cada uno de los elementos. Fue un ejercicio muy enriquecedor, de gran entrega y compromiso por parte de los participantes, que concluyó con muchas certezas y también dudas.

Posteriormente, se realizó una experiencia de prueba en 64 servicios, representativos de todas las modalidades. Este proceso contó con el acompañamiento de monitoras formadas en el seminario previo y en otros encuentros virtuales especialmente diseñados para dar especificidad y fortalecer su tarea, lo que permitió validar el documento en su implementación práctica.

Con los insumos generados por la validación, se llevó a cabo un ejercicio de sistematización de datos que profundizó el análisis.

Luego, se retomó la escritura del presente documento, realizando ajustes de acuerdo con los resultados de la validación y sistematización.

Este ejercicio de alimentación y retroalimentación colectiva buscó generar interés y compromiso en cada participante, y ahora se propone reeditar ese entusiasmo en cada agente educativo que tenga la responsabilidad de ponerlo en práctica. Esperamos contribuir, con este esfuerzo colectivo, al bienestar de todas las niñas y los niños de México, y de todas las personas que rodean a la primera infancia.



Notas

Maneras de leer este documento

Como se puede observar, este documento tiene variados paratextos, entre ellos abundantes notas al pie de página. En su mayoría se trata de ejemplificaciones o ampliaciones de lo trabajado en el texto principal. Es muy importante su lectura atenta, porque ayudan a la comprensión, al análisis y a la identificación con la propia práctica.

Sobre las fotografías

El material fotográfico que acompaña este documento estuvo a cargo de Silvio Balladares. Las fotografías se tomaron en servicios de los estados de Hidalgo y Morelos. Silvio fue acompañado por Irma Luna Fuentes (por la Secretaría de Educación Pública), Jimena Lazcano Norori y Priscilla Alonso (por UNICEF), quienes realizaron un trabajo de varios días, a la espera de la aparición de las situaciones que se comparten, es decir que ningún niño o niña ha posado ni se han forzado escenas. Lo que vemos es parte de la realidad cotidiana en los servicios anfitriones, a quienes les agradecemos su generosidad.

Les proponemos “leer” este ensayo fotográfico: es decir, recorrerlo como un texto, que nos permite observar la belleza de las niñas y los niños y las familias con sus procesos y sus aprendizajes, el placer de jugar en libertad, la riqueza de los ambientes de aprendizaje, la exploración y la experimentación corporal y artística, las relaciones afectivas, la disponibilidad sensible de las y los agentes educativos.

¿Cómo se cita este documento?

López, María Emilia, *Criterios para la evaluación procesual integral de la Educación Inicial en México*. Secretaría de Educación Pública (SEP). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Ciudad de México, 2025

Bibliografía

AUCOUTURIER, Bernard, *Los fantasmas de acción y la práctica psicoanalítica*, Editorial Graó, Barcelona, 2004.

BEHNCKE, Ragnar, *La evolución del aprendizaje. Fundamentos biológicos para reimaginar la escuela*, Fundación Lafuente, Santiago de Chile, 2022.

BOWLBY, John, *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*, Paidós, Barcelona, 1989.

BRAZELTON, Berry, *El saber del bebé*, Paidós, Barcelona, 1989.

BRIONES, Guillermo, *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*, Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, Bogotá, 2002.

CYRULNIK, Boris, *Del gesto a la palabra. La etología de la comunicación en los seres vivos*. Gedisa, Barcelona, 2004.

DEHAENE, Stanislas, *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2019.

DÍAZ BARRIGA, Ángel, *La evaluación formativa es un reto pedagógico didáctico en la formación docente. Taller intensivo de formación continua para docentes*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México, 2023.

DI BÁRTOLO, Inés, *El apego. Cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos*, Lugar editorial, Buenos Aires, 2015.

FALK, Judit, "Desarrollo lento o diferente", *Revista Infancia*, núm. 70, 2001.

FELD, Víctor y María Fernanda Pighín (comps.), *Neuropsicología del aprendizaje*. Tomo II, Lugar editorial, Buenos Aires, 2022.

GORGA, Marcelo, *El diseño tecnológico de los niños. El neurodesarrollo en la encrucijada entre neurociencia, bioética y neuroética*, Unsam Edita, Buenos Aires, 2022.

GRIESHABER, Susan y Gaile Cannella (coords.), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*, Fondo de cultura económica, Ciudad de México, 2005.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio, *Metodología de la Investigación*, Mc Graw Hill Interamericana, Ciudad de México, 2003.

KAGAN, Sharon, Angélica Ponguta, Hirokazu Yoshikawa y Carolina Maldonado, *Medida observacional y encuestas a actores (directores de centros, padres de familia y docentes)*, Ministerio de Educación, Bogotá, 2017

JARAMILLO, Alberto, *Guía para la verificación de condiciones institucionales para el otorgamiento del registro calificado*, Ministerio de Educación de Colombia, Bogotá, 2013.

LEJARRAGA, Horacio y Diana Kelmansky, *Desarrollo infantil en Argentina. Epidemiología y propuestas para el sector de la salud*, Paidós, Buenos Aires, 2021.

LEVIN, Esteban, *Discapacidad: clínica y educación. Los niños del otro espejo*, Noveduc, Buenos Aires, 2017.

LÓPEZ, María Emilia, "Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal", *Revista Punto de partida*, año 2, núm. 5, 2005.

LÓPEZ, María Emilia, *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc)-Lugar editorial, Buenos Aires, 2019.

LÓPEZ, María Emilia, *Guía para madres y padres de familia: Mi primera biblioteca. La lectura y los libros para niños y niñas*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México, 2020.

LÓPEZ, María Emilia, *Manual para agentes educativos. Observación, planeación y registro*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México, 2019.

LÓPEZ, María Emilia, *A mitad de camino: procesos de desarrollo y evaluación*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

LÓPEZ, María Emilia, *La elaboración de informes evaluativos personales de los niños y las niñas*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, 2022.

LOSADA, Luz Estela, Parker Palmer, José Miguel de Angulo y Brisa de Angulo, *Las 12 estrategias para el desarrollo integral en la*

infancia temprana, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)-MAP Internacional, Cochabamba, 2013.

LUNA, Fernando, “Los factores afectivos y emocionales del niño en su contexto social y pedagógico”. En Víctor Feld y María Fernanda Pighín (comps.), *Neuropsicología del aprendizaje*. Tomo II, Lugar editorial, Buenos Aires, 2022.

LUNA FUENTES, Irma (comp.), *Memoria de la Educación Inicial en México*, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Ciudad de México, 2022.

MARCHESI, Álvaro, César Coll y Jesús Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza editorial, España, 2005-2009.

MARCHESI, Álvaro, “El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual”. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (PRELAC), núm. 2, 2006.

MARTÍNEZ PRECIADO, José Francisco, *Marco rector de estándares de diseño, seguridad, salud, higiene, talento humano y espacios para el aprendizaje para centro de atención infantil en México*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)-Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México, 2021.

MATURANA, Humberto y Gerda Verden-Zöller, *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*, Lom ediciones, Santiago de Chile, 2017.

MATURANA, Humberto y Ximena Paz Dávila, “Desde la matriz biológica hacia la existencia humana”. *Revista Proyecto Regional de educación para América latina y el Caribe. Los sentidos de la educación* (PRELAC), núm. 2, 2006.

MONTELONGO, Luz María; Irma Luna Fuentes y María Emilia López, *Guía para las familias y agentes educativos: inclusión educativa y diversidad*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México, 2021.

NUSSBAUM Martha, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz editores, Buenos Aires, 2010.

PIKLER, Emmi, *Moverse en libertad*, Editorial Narcea, Madrid, 2001.

PONGUTA Angélica y Fernanda Potenza, et al., *Orientaciones para la evaluación de planes y políticas públicas para la primera infancia*, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), Bogotá, 2018.

RUIZ DE VELASCO, Ángeles y Javier Abad Molina, “Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación”, *Revista Aula de infantil*, núm. 103, 2018, pp. 28-32.

RUIZ DE VELASCO, Ángeles y Javier Abad Molina, *El juego simbólico*, Grao, Barcelona, 2021.

SAMAJA, Juan, *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, EUDEBA, Buenos Aires, 1996.

Secretaría de Educación Pública, *Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1*, SEP, Ciudad de México, 2024.

Secretaría de Educación Pública, Programa de Educación Inicial para las niñas y los niños de 0 a 3 años: *UN BUEN COMIENZO. Aprendizajes clave*, SEP, Ciudad de México, 2017.

STERN, Daniel, *Diario de un bebé. Qué ve, siente y experimenta el niño en sus primeros cuatro años*, Paidós, Barcelona, 1999.

STERN, Daniel, *La primera relación: madre hijo*, Morata, Madrid, 1998.

UNSELD, Phil, *El microcosmos del movimiento. Una mirada funcional al desarrollo del bebé*, Herder, Barcelona, 2018.

VYGOTSKY, Lev, *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Ediciones Fausto, Buenos Aires, 1995.

WINNICOTT, Donald, *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona, 1993.

WINNICOTT, Donald, *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*, Paidós, Barcelona, 1993.



Criterios para la evaluación procesual integral de la Educación Inicial en México

Una perspectiva desde la Evaluación Formativa



Gobierno de
México

Educación
Secretaría de Educación Pública

unicef 
para cada infancia