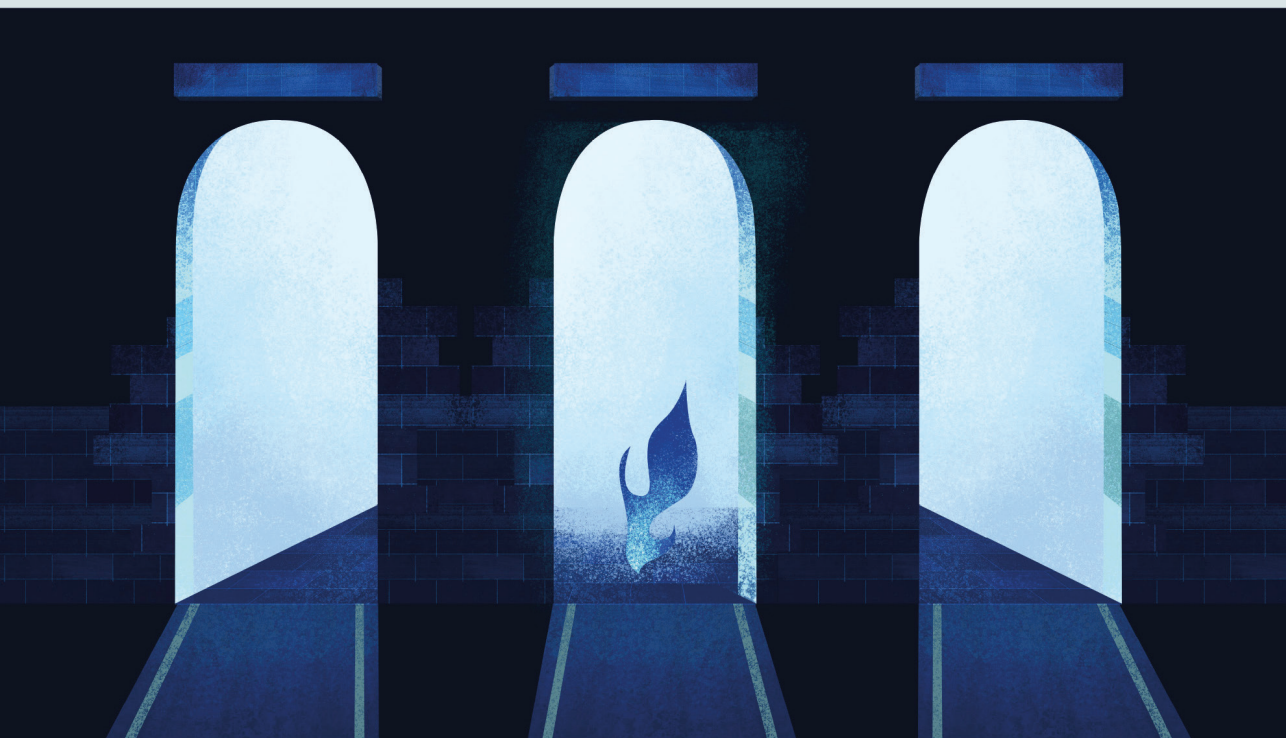


Investigación sobre educación infantil

Transiciones armónicas, procesos de lectoescritura y prácticas pedagógicas

Adriana Inés Ávila Zárate
Lina María Osorio Valdés
(autoras compiladoras)



INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN INFANTIL

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

Presidente de la República de Colombia
Gustavo Francisco Petro Urrego

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra de Educación Nacional

Aurora Vergara Figueroa

Viceministro de Preescolar, Básica y Media

Óscar Sánchez Jaramillo

Directora de Calidad para la Educación

Preescolar, Básica y Media

Liliana María Sánchez Villada

Subdirectora de Fomento de Competencias

Lady Marcela Cascavita

**Coordinadora de Formación de Docentes
y Directivos**

Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

**MINISTERIO DE CIENCIA,
TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN**

Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación

Yesenia Olaya Requene

**Líder Equipo Humanidades y
Ciencias Sociales**

**Dirección de Gestión de Recursos
para la CTel**

Milena del Carmen Rodríguez Cárdenas

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Rectora Universidad de los Andes

Raquel Bernal Salazar

Decano Facultad de Educación

Eduardo Escallón Largacha

**Investigador principal del proyecto “La Investigación en la Escuela
y el Maestro Investigador en Colombia”**

Hernando Bayona-Rodríguez

26 de noviembre del 2020 - 4 de septiembre del 2022

**Investigadora principal del proyecto “La Investigación en la Escuela
y el Maestro Investigador en Colombia”**

Nancy Palacios Mena

22 de septiembre del 2022 - 26 de noviembre del 2022

Coordinadora del proyecto

Leonor Delgado Vanegas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

Rector Universidad Autónoma de Bucaramanga

Juan Camilo Montoya Bozzi

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP)**

Directora IDEP

Cecilia Rincón Verdugo

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ITM

Rector

Alejandro Villa Gómez

INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN INFANTIL

TRANSICIONES ARMÓNICAS, PROCESOS DE LECTOESCRITURA Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Adriana Inés Ávila Zárate
Lina María Osorio Valdés
(autoras compiladoras)

Universidad de los Andes
Institución Universitaria ITM

Ávila Zárate, Adriana Inés, autora, compiladora | Osorio Valdés, Lina María, autora, compiladora.
Investigaciones sobre educación infantil : transiciones armónicas, procesos de lectoescritura y prácticas pedagógicas
/ Adriana Inés Ávila Zárate, Lina María Osorio Valdés (autoras compiladoras). – Bogotá : Universidad de los Andes,
Ediciones Uniandes ; Medellín : Institución Universitaria ITM, 2023. | xv, 304 páginas : ilustraciones ; 17 x 24 cm.

ISBN 9789585122802 (electrónico) | DOI: <https://doi.org/10.22430/9789585122802>

Capacitación docente - Colombia | Formación profesional de maestros - Colombia | Prácticas de la enseñanza

Clasificación: CDD 370.71–dc23

SBUA

Primera edición: octubre del 2023

© Adriana Inés Ávila Zárate, Lina María Osorio Valdés
(autoras compiladoras)

© Universidad de los Andes, Facultad de Educación
Ediciones Uniandes
Carrera 1.ª n.º 18A-12, bloque Tm
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 601 339 4949, ext. 2133
<http://ediciones.uniandes.edu.co>
ediciones@uniandes.edu.co

© Institucion Universitaria ITM
Sello Editorial ITM
Calle 75 n.º 75-101
Medellín, Colombia
Teléfono: 604 440 51 00 ext. 5197
<http://catalogo.itm.edu.co>
fondoeditorial@itm.edu.co

ISBN *E-book*: 978-958-5122-80-2

DOI: <https://doi.org/10.22430/9789585122802>

Corrección de estilo: Martha Cecilia Caballero Jerez
Diagramación interna: Julio Mauricio Raigosa Álvarez
Diseño de cubierta: Julio Mauricio Raigosa Álvarez
Ilustración de cubierta: Felipe Rodríguez Rodríguez

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949, Minjusticia. Acreditación institucional de alta calidad, 10 años: Resolución 582 del 9 de enero del 2015, Mineducación.

Institución Universitaria ITM | Vigilado Mineducación. Reconocimiento de carácter académico: Resolución 6190 del 21 de diciembre de 2005, Mineducación. Reconocimiento de personería jurídica: Decreto 180 del 25 de febrero de 1992, Minjusticia. Renovación acreditación institucional de alta calidad, 8 años: Resolución 013595 del 24 de julio de 2020, Mineducación

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial

Contenido

LISTA DE RECURSOS GRÁFICOS	IX
INTRODUCCIÓN	XI
 CAPÍTULO 1. TRANSICIONES ECOLÓGICAS: UNA FORMA DE ABORDAR LA ARTICULACIÓN EN CICLO INICIAL DEL COLEGIO PABLO DE TARSO Tatiana Castillo Rodríguez Carolina Maldonado Carreño	 1
 CAPÍTULO 2. PERCEPCIONES SOBRE LA TRANSICIÓN A GRADO PRIMERO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUELITA SÁENZ Karen Slenny Chauta Urrea Martha Milena Jiménez M. Carolina Maldonado Carreño Francy Liseth Rodríguez Cárdenas	 27
 CAPÍTULO 3. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EDUCACIÓN INICIAL Y SU RELACIÓN CON ESTRATEGIAS PARA EL ACCESO Y LA PERMANENCIA DE LOS NIÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO Adriana Inés Ávila Zárate Claudia Liliana Cely Serrano	 49
 CAPÍTULO 4. APLICACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA PARA TRANSICIÓN EN CONTEXTOS RURALES Andrea Bustamante Torres Olga Lucía González Beltrán Carolina Maldonado Carreño Claudia Ximena Rodríguez	 65
 CAPÍTULO 5. EXPERIMENTACIÓN DE ELEMENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA CON CONCIENCIA FONOLÓGICA Leonardo José Rodríguez	 95

CAPÍTULO 6. INTERVENCIÓN TRIÁDICA Y ECOLÓGICA EN EL PROCESO LECTOR INICIAL	125
Claudia Patricia Niño Rueda	
CAPÍTULO 7. UNA MIRADA A LA DISLEXIA DESDE LA PREVENCIÓN DE SUS EFECTOS SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	155
Idaly Esperanza Jaimes Castellanos	
Lina María Osorio Valdés	
CAPÍTULO 8. COGNICIÓN Y METACOGNICIÓN PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN NIÑOS DE TRANSICIÓN	173
Andrea del Pilar Prieto González	
CAPÍTULO 9. DESEMPEÑO NEUROPSICOLÓGICO Y HABILIDADES ACADÉMICAS EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE ESCOLARIDAD	193
Astrid Yamile Ayala Arango	
CAPÍTULO 10. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA PARA PROMOVER LA AUTORREGULACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL	215
Diana Aguilera Peña	
Tiffany Jiménez Rozo	
Carolina Maldonado Carreño	
Jimena Rozo-Parrado	
CAPÍTULO 11. REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL	241
Ivonne Rocío Acero Rodríguez	
CAPÍTULO 12. LA ESCUELA NARRADA: EXPERIENCIAS ESCOLARES DE NIÑOS EN RECONOCIMIENTO DE SU VOZ Y LA DE LA MAESTRA	265
Elsa María Martín Cartagena	
Sandra Milena Sánchez Cano	
SOBRE LOS AUTORES	295

Lista de recursos gráficos

Figuras

Figura 3.1. Diseño de investigación	55
Figura 3.2. Diseño de triangulación	57
Figura 3.3. Diferencias entre lo que se enseña en educación inicial y el grado transición	59
Figura 6.1. Adaptación del ciclo de investigación-acción	130
Figura 6.2. Diagrama del programa de intervención pedagógica para atender las dificultades en el proceso lector inicial	131
Figura 6.3. Diseño teórico-metodológico	134
Figura 6.4. Diagrama teórico integrador de la ITE-PLI	135
Figura 7.1. Batería para prevención de efectos de la dislexia sobre la lectoescritura	162
Figura 7.2. Ejemplo de tarjetas que compilan actividades	165
Figura 7.3. Elementos que constituyen cada tarjeta de la batería de actividad	166
Figura 10.1. Líneas de trabajo correspondientes a los componentes de la autorregulación y a las temáticas	222
Figura 10.2. Secuencia metodológica	226
Figura 10.3. Cambios en la tarea del regalo y del masmelo para los grupos control e intervención	231
Figura 10.4. Cambios en la tarea del día y la noche y cabeza-pies-rodillas-hombros para los grupos control e intervención	232
Figura 11.1. Instrumento diagnóstico de competencias básicas	255
Figura 12.1. Dibujo de Samuel (5 años)	266
Figura 12.2. Dibujo de Sofía (5 años)	267
Figura 12.3. Dibujo de Juan (5 años)	281
Figura 12.4. Dibujo de Luis (6 años)	282
Figura 12.5. Dibujo de Isabela (5 años)	284
Figura 12.6. Dibujo de Sofía (5 años)	286

Tablas

Tabla 2.1. Categorías para el análisis de la información	34
Tabla 3.1. Población del estudio	51
Tabla 3.2. Funciones de las representaciones sociales	53
Tabla 3.3. Categorías de análisis iniciales	58
Tabla 4.1. Lineamientos Curriculares de Preescolar de 1998	69
Tabla 4.2. Referentes técnicos de educación inicial	70
Tabla 4.3. Número de estudiantes en el grado transición por sede	76
Tabla 4.4. Categorías y subcategorías de análisis	78
Tabla 5.1. Categorías de análisis de la información	103
Tabla 5.2. Fases de la enseñanza de la lectura inicial Leamos ligero sin tragar entero	103
Tabla 5.3. Relación entre el estudiantado y los tiempos de apropiación de la lectura de textos	115
Tabla 9.1. Correlación entre las variables desempeño neuropsicológico y lectura	201
Tabla 9.2. Correlación entre las variables desempeño neuropsicológico y escritura	202
Tabla 9.3. Correlaciones entre las variables desempeño neuropsicológico y cálculo	203
Tabla 10.1. Datos demográficos de los participantes	225
Tabla 10.2. Descriptivos entre grupos de cada componente	229
Tabla 10.3. Cambios en la autorregulación	230

Introducción

Adriana Inés Ávila Zárate

Lina María Osorio Valdés

Este libro presenta ejercicios de investigación realizados en el contexto de la educación infantil que se han clasificado en tres ejes: transiciones armónicas, procesos de lectoescritura, y prácticas pedagógicas. Las *transiciones armónicas* se refieren al proceso de cambio y adaptación que viven los niños cuando pasan del preescolar a la primaria, lo cual debe darse en las mejores condiciones posibles para asegurar el acompañamiento y la orientación pertinente que procuren una vivencia plena y feliz a lo largo de la formación. Los *procesos de lectoescritura* juegan un papel muy importante en la educación infantil, puesto que ayudan al desarrollo de diferentes habilidades comunicativas, motrices, cognitivas, afectivas y sociales, así como aspectos conexos con la creatividad, la fantasía, el goce literario y la expresividad. Las *prácticas pedagógicas* son las acciones intencionadas que realizan los docentes quienes, de manera particular en este libro, abordan experiencias relacionadas con evaluación, resolución de problemas y metacognición.

Todas las experiencias desarrolladas muestran cómo el papel del maestro en la educación infantil es vital y más aún cuando integra en su quehacer la investigación como una buena práctica. Esto le permite ser más sensible a las diversas realidades, proponer soluciones innovadoras, aplicarlas y evaluarlas, materializando así el compromiso y la responsabilidad social inherentes a su labor docente. Con este libro se espera motivar a otros maestros a nutrir su función docente con el espíritu de la investigación.

Los editores extienden su agradecimiento a los investigadores que participaron en el proyecto nacional La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia (desarrollado en alianza con MinCiencias, MEN, IDEP, Universidad de los Andes y Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), así como a los graduados de la Maestría en Educación UNAB que compartieron experiencias de investigación incluidas en este volumen.

Eje 1. Transiciones armónicas

En este primer eje se presentan cinco experiencias organizadas en el mismo número de capítulos. El primero de ellos se titula “Transiciones ecológicas: una forma de abordar la articulación en ciclo inicial del Colegio Pablo de Tarso” en el que se analiza la transición entre el preescolar y la primaria, así como propuestas para mejorar este proceso con base en la estrategia “¡Todos listos!” para acompañar las transiciones de los niños en el entorno educativo del Ministerio de Educación Nacional. La investigación realizada giró en torno a la perspectiva ecológica de Pianta y Rimm-Kaufman, que hace referencia a la conexión que debe existir entre los ambientes de los que hace parte el niño. La metodología utilizada fue un estudio de caso que permitió identificar tanto dificultades como propuestas para acompañar de manera armónica las transiciones.

El segundo capítulo, “Percepciones sobre la transición a grado primero en la Institución Educativa Manuelita Sáenz”, describe cómo niños y docentes viven y asumen la transición del preescolar al grado primero desde dos de las perspectivas existentes en la literatura sobre las transiciones: la tradicional, centrada en las habilidades desarrolladas por los niños de Graue, por un lado, y Wesley y Buysse, por otro, y la ecológica enfocada en las características del contexto expuesta por Pianta y Rimm-Kaufman. El diseño metodológico fue de tipo cualitativo mediante un estudio de caso en una institución pública ubicada en la ciudad de Bogotá. Los resultados dejan ver cómo la perspectiva abordada institucionalmente es la tradicional, en la que se considera que el niño está listo para los cambios entre un nivel de formación y otro, por lo que no se precisa de acompañamiento o preparación.

La tercera experiencia que aquí se describe corresponde a la investigación titulada “Representaciones sociales sobre educación inicial y su relación con estrategias para el acceso y la permanencia de los niños en el sistema educativo”; se trata de un estudio realizado con docentes del grado transición en tres provincias del departamento de Santander, Colombia. Se buscó analizar la relación entre las estrategias para el acceso y la permanencia que llevan a cabo los docentes del grado transición, y las representaciones sociales y el conocimiento que tienen sobre educación inicial. Se trató de un estudio mixto producto del cual se logró mostrar la importancia de la cualificación docente para el diseño y ejecución de estrategias orientadas al tránsito armónico.

En cuarto lugar se encuentra el capítulo “Aplicación de la política pública para transición en contextos rurales” en el que se analizan las prácticas de aula y ambientes de aprendizaje de una institución educativa rural, a la luz de los documentos de política pública que existen en Colombia para el grado transición. Tal ejercicio cualitativo, llevado a cabo mediante un estudio de caso que utilizó la observación y la entrevista, describe cómo el trabajo en torno a las dimensiones cognitiva y corporal se destaca frente al relacionado con la socioafectiva y la estética, sumado a que las actividades rectoras como el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, son poco empleadas.

Eje 2. Proceso de lectoescritura

En este eje se compilan tres capítulos que describen ejercicios de investigación. El primero corresponde al capítulo cinco, “Experimentación de elementos teórico-prácticos en la enseñanza de la lectura y la escritura con conciencia fonológica”, que buscó analizar el efecto de la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero” en la escritura alfabética inicial de los niños de preescolar. Para ello se llevó a cabo un estudio correlacional que mostró cómo la integración de la conciencia fonológica es fundamental para iniciar un proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

El sexto capítulo, “Intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial”, es producto de una investigación cualitativa explicativa con enfoque introspectivo vivencial, que indagó sobre las intervenciones pedagógicas en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lectura. Los resultados exponen

las dificultades que presentan los niños en el aprendizaje de la lectura y cómo podrían ser superados desde una intervención temprana, ecológica y triádica.

El capítulo séptimo, “Una mirada a la dislexia desde la prevención de sus efectos sobre la lectura y la escritura”, hace alusión a la importancia de prevenir, de manera oportuna, la dislexia en niños de 4 a 6 años. Se trató de un estudio cualitativo que, a partir de los testimonios de docentes y expertos, permitió la creación de una batería de prevención y aprestamiento para ser utilizada por los niños con el apoyo de docentes y padres de familia en la preparación o refuerzo del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Eje 3. Prácticas pedagógicas

El tercer eje compila cinco capítulos en los que se describen investigaciones que abordan diferentes prácticas pedagógicas en educación infantil realizadas por los docentes en pro del bienestar y aprendizaje de sus estudiantes. El capítulo octavo, “Cognición y metacognición para la resolución de problemas en niños de transición”, presenta un estudio cualitativo con enfoque descriptivo centrado en el fortalecimiento de la cognición y metacognición por medio de la aplicación de una cartilla de entrenamiento que contiene actividades didácticas, lúdicas y pedagógicas. Como resultado se encontró que los niños que adquieren habilidades metacognitivas presentan mayor amplitud en su lenguaje expresivo, siguen instrucciones de mayor complejidad, demuestran autonomía, son seguros de sí mismos, se motivan fácilmente ante nuevos temas, planifican, controlan y se autoevalúan en el desarrollo de las tareas.

El capítulo noveno, “Desempeño neuropsicológico y habilidades académicas en niños de primer grado de escolaridad”, expone la relación entre las funciones neuropsicológicas y ejecutivas con las habilidades académicas de lectura, escritura y cálculo. Se basó en un estudio descriptivo correlacional y transversal que mostró cómo la fluidez verbal fonológica es el dominio neuropsicológico que mayor correlación presenta con estas habilidades y en menor medida las visoperceptuales y construccionales. Se resalta la importancia de la neuropsicología en los primeros años para la prevención e intervención de problemáticas que afectan el aprendizaje escolar.

“Evaluación de un programa para promover la autorregulación en educación inicial” corresponde al capítulo décimo de este libro en el que se da cuenta de un programa de intervención pedagógica basado en la estrategia de *Plaza Sésamo* para el mejoramiento de la autorregulación dirigido a niños de 4 a 5 años. Se trató de una investigación cuasiexperimental que demostró, en quienes participaron del programa mencionado, mejoras estadísticamente significativas en los componentes comportamental y cognitivo de la autorregulación.

El capítulo undécimo, “Reflexiones sobre prácticas evaluativas de los docentes de educación inicial”, muestra un estudio etnográfico por medio de cual se reconocen las voces de los actores sociales implicados en la evaluación de los niños en su primer nivel de formación. Como producto se destaca que, si bien las prácticas evaluativas de los docentes responden a requerimientos institucionales y gubernamentales, distan de la realidad, de las necesidades de los niños y de las expectativas de los padres de familia.

Finalmente, se encuentra el capítulo “La escuela narrada: experiencias escolares de niños en reconocimiento de su voz y la de la maestra” que gira en torno a las vivencias de los niños producto de las interacciones con sus pares, docentes y ambiente. Para esto se utilizó un enfoque biográfico-narrativo en el que los relatos y los dibujos develaron lo que significa la vida escolar para los participantes.

Capítulo 1. Transiciones ecológicas: una forma de abordar la articulación en ciclo inicial del Colegio Pablo de Tarso *

Tatiana Castillo Rodríguez
Carolina Maldonado Carreño

En este capítulo se describe una investigación que buscó analizar la transición entre el preescolar y la primaria, así como las propuestas para mejorar este proceso. Para documentarla se tuvo en cuenta la propuesta “¡Todos listos!” que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó en el 2015 para acompañar las transiciones de los niños en el entorno educativo. El estudio se enmarca en la perspectiva ecológica (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008) la cual sostiene que los diferentes sistemas en los que el niño está inmerso deben estar adecuadamente conectados para lograr un paso armónico del preescolar a la primaria. En esta investigación se llevó a cabo un estudio de caso con docentes de la institución educativa pública Colegio Pablo de Tarso por medio de grupos focales, entrevistas a profundidad y análisis documental. Al concluir el estudio se identificaron las dificultades para garantizar la armonía en el paso de transición a grado primero y se generaron espacios de construcción conjunta para acompañar de manera armónica las transiciones de los estudiantes.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.01>

Introducción

Desde lo etimológico, la transición se refiere al cambio de un estado o situación inicial a otro, lo que implica un proceso, una acción de transitar y un efecto (Sierra, 2017). Las transiciones hacen parte de la vida del ser humano; son los cambios de una etapa a otra y requieren que los sujetos realicen ajustes y adaptaciones. Por ende, el concepto *transición* es complejo y requiere entender la relación del ser humano consigo mismo y con el contexto que lo rodea. En particular, la vida escolar supone transiciones que implican cambios en las dinámicas que viven los estudiantes y en las expectativas sobre esto. Tradicionalmente, las transiciones en el sistema educativo son asumidas como cambios que el individuo debe enfrentar al cambiar de espacio, nivel o institución. Las transiciones implican ajustes que también involucran a las personas con las que el estudiante interactúa en los diferentes contextos que habita.

La investigación que se describe en este capítulo gira en torno al proceso que se da durante el paso entre el grado transición y el primero en el Colegio Pablo de Tarso I. E. D., ubicado en la ciudad de Bogotá. En esta institución se maneja una organización por ciclos, el primero de los cuales se encuentra conformado por los grados jardín, transición, primero y segundo. Mientras tanto, la división curricular se estructura por las dimensiones corporal, estética, ética, cognitiva y comunicativa. Sin embargo, existen acciones contrarias a esta organización dentro del nivel interno del ciclo que dificultan la posibilidad de promover la adaptación y transición armónica de los niños a lo largo de este. Por ejemplo, cuando se establece un horario en grado primero a partir de materias, y no por dimensiones.

Adicionalmente, en los últimos años ha existido una fluctuación importante de maestros en los diferentes grados que no permite establecer acuerdos mínimos para articular los procesos a lo largo del ciclo. Por un lado, han ingresado docentes nuevos a primaria (10 de 25 que hacen parte de la planta educativa de primaria en la jornada de la mañana) quienes, en su mayoría, desconocen el trabajo por dimensiones. Y, por otra parte, en la institución hay un sistema de rotación en primaria que obliga a los docentes que pasaron por todos los grados, hasta quinto, a regresar al grado primero. Estos docentes que estuvieron trabajando en el ciclo dos (grados tercero, cuarto y quinto) por medio de los campos de pensamiento (matemático, ciencia y tecnología, educación física,

emprendimiento, histórico, comunicación y arte) encuentran dificultades para trabajar por dimensiones en el ciclo uno.

El presente estudio tiene su origen en la transición que vivió la investigadora principal al pasar de ser docente de preescolar a primaria. El cambio de un grado a otro hizo visibles las rupturas en las dinámicas que se manejan en cada curso; por ejemplo, en las formas de trabajo en el aula, los procesos de evaluación y seguimiento, el establecimiento de rutinas, los espacios de juego y la estructuración de ambientes de aprendizaje. La experiencia de la transición de un grado a otro como docente fue disruptiva e inspiró la búsqueda de un proceso para lograr una transición más armónica de los niños entre los grados transición y primero, permitiendo la articulación dentro del ciclo inicial. Así las cosas, la investigación partió de las siguientes preguntas: ¿De qué manera se ha abordado el acompañamiento a las transiciones de los niños del Colegio Pablo de Tarso en su paso de preescolar a primero? ¿El acompañamiento a los procesos de transición requiere modificaciones o ajustes? ¿Qué estrategias pueden ser utilizadas para acompañar de manera efectiva a los niños del Colegio Pablo de Tarso en su tránsito de preescolar a primero, de tal manera que se asegure la articulación en el ciclo inicial?

Por su parte, en el ejercicio se retomó la guía del Ministerio de Educación Nacional al respecto de transiciones armónicas “¡Todos listos!” (MEN, 2015). Esta guía propone cinco fases para establecer una ruta de acción clara (alistamiento, reconocimiento, construcción, puesta en práctica, y seguimiento más evaluación). El presente estudio documentó el proceso de ejecución de las tres primeras fases cuyos objetivos fueron: (1) llevar a cabo el proceso de alistamiento en el Colegio Pablo de Tarso como acompañamiento de la transición del preescolar a la primaria, (2) reconocer las situaciones territoriales e institucionales propias del proceso de transición del preescolar a primaria de la institución, y (3) formular una propuesta colectiva que facilite la transición armónica entre el preescolar y primaria, desde la cual se optimice la articulación del ciclo inicial.

¿Qué es una transición?

En esta investigación se asume la transición desde una perspectiva psicológica en el marco del modelo bioecológico del desarrollo humano establecido

por Bronfenbrenner (1987) en el cual “[...] una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez” (p. 46). Esto implica que cada cambio requiere de procesos de acomodación entre el rol de un individuo y el entorno. Para este investigador los roles son definidos como etiquetas de las distintas posiciones sociales en determinada cultura. Por eso, la mediación del contexto es fundamental en la medida en que el rol se ve modificado en el paso de un entorno a otro. Desde esta teoría, la transición tiene una conexión directa y bidireccional con el desarrollo del ser humano, puesto que el cambio de entorno y de rol influye en el proceso de desarrollo y, a la vez, es una consecuencia de este.

Las transiciones en el sistema educativo se refieren al paso del hogar a una institución educativa, de un ciclo a otro, o de un tipo de institución a otra. Las transiciones exitosas tienen implicaciones importantes para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, de las familias y de la sociedad. La evidencia existente indica que una transición exitosa conlleva mejoras en el rendimiento académico, las habilidades para la resolución de problemas y los niveles de alfabetización, en tanto permiten una mejor relación con la escolarización que se proyecta a los niveles superiores en la educación. Así mismo, las transiciones exitosas permiten que los niños tengan una actitud positiva e interés hacia el nuevo ambiente escolar y hacia la educación en general (Yoshikawa *et al.*, 2017, p. 5). Adicionalmente, las transiciones en las que se involucra la familia fortalecen la participación de los padres en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos y generan un compromiso y una corresponsabilidad con el proceso educativo (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008). Las transiciones también tienen importantes efectos para el desarrollo social, ya que se generan niveles menores de repitencia y un mayor éxito académico que contribuyen al crecimiento económico de las comunidades (Yoshikawa *et al.*, 2017).

Tradicionalmente, la atención en relación con las transiciones en el sistema educativo se centraba en las actividades puntuales que podrían preparar a los niños para los cambios (Woodhead y Moss, 2007). Sin embargo, el concepto se fue complejizando y, en línea con el marco bioecológico, aparecieron definiciones más comprensivas que involucran no solo a los niños, sino a sus familias y a los entornos en los que tiene lugar su desarrollo (Yoshikawa *et al.*, 2017). En la siguiente sección se presentan esas dos perspectivas sobre la transición en el sistema educativo.

Perspectivas para entender las transiciones

La primera perspectiva desde la cual se han entendido las transiciones en el sistema educativo se sustenta en la preparación o aprestamiento (en inglés, *readiness*) y el énfasis está puesto en las habilidades y capacidades que posee el niño según su nivel de desarrollo para su proceso de transición. Esta aproximación se centra en que el niño debe “estar listo” para que la transición ocurra adecuadamente, pues se asume que las habilidades y destrezas con las que cuenta son las que le permiten desenvolverse exitosamente en el siguiente nivel educativo (Woodhead y Moss, 2007). Desde esta perspectiva, uno de los factores más importantes para determinar el estado de preparación para avanzar a un siguiente nivel en el ciclo educativo es la edad y el proceso se evalúa a partir de los resultados de los niños (en inglés, *outputs*). Así, la preparación para la transición se refiere al estado del individuo de acuerdo con sus capacidades físicas, habilidades cognitivas, estilo de aprendizaje, conocimientos o saberes previos y sus competencias sociales y psicológicas. Entonces, los autores que sustentan esta postura de la transición se centran en el individuo, sin enfatizar en la importancia del contexto para el desarrollo y el aprendizaje.

En contraste, la segunda perspectiva está basada en el modelo bioecológico y concibe la transición de forma dinámica. Esta aproximación, planteada por Kraft-Sayre y Pianta (2000), comprende la transición como un período en el que los niños cuentan con ciertos aportes o contribuciones (en inglés, *inputs*) que se vinculan entre sí. La participación explícita de los niños en este proceso supone interconexiones entre los diferentes contextos en los que transcurre su vida a lo largo del período de transición; es decir, el enfoque aquí está puesto no solo en el niño y en lo que es capaz de hacer, sino en la relación bidireccional con sus sistemas de interacción y entre ellos. Los sistemas pueden ser definidos como unidades compuestas de varias partes que se interrelacionan para actuar de manera organizada e interdependiente y su fin es promover la adaptación o la supervivencia de toda la unidad, por ejemplo, las aulas de clase, las escuelas, las relaciones entre niño y docente, y las familias (Pianta, 1999). Así, tanto los individuos como los sistemas tienen una conexión directa con los procesos de desarrollo del niño y su interdependencia supone un lazo de responsabilidad compartida para facilitar las transiciones en el sistema educativo.

Enmarcando en esta perspectiva, hay una relación bidireccional entre los niños, los contextos en los que están inmersos y los padres y profesores con quienes ellos interactúan, lo cual es esencial para promover el desarrollo de los niños¹ y asegurar las transiciones armónicas. El modelo de transiciones ecológicas ubica a las familias en un lugar predominante que apoya “[...] las habilidades de autorregulación, motivación, lenguaje, prealfabetización y habilidades sociales que subyacen en la mayoría de lo que los niños deben hacer en la escuela” (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008, p. 497). Los autores afirman que hay un impacto de las interacciones dentro de la familia en las competencias del niño, pues hay una conexión directa entre las variables del proceso familiar y la adaptación de los niños a la escuela. De igual forma, las interacciones con los docentes son centrales para el desarrollo de los niños.

En resumen, esta perspectiva de las transiciones ecológicas asume que la transición no depende solamente de las habilidades y destrezas de los niños, sino de las relaciones entre los diferentes sistemas en los que transcurre la vida de estos. Esas relaciones son las que influyen y determinan la adaptación de los niños al nuevo contexto educativo (Kraft-Sayre y Pianta, 2000).

La transición del preescolar a la primaria en Colombia

En la política pública relacionada con la primera infancia en Colombia se hace evidente la intención de acompañar, de manera colectiva, los primeros cambios que se generan en la infancia en el contexto de las experiencias educativas. En particular, el Ministerio de Educación Nacional diseñó la estrategia “¡Todos listos!” (MEN, 2015) para acompañar las transiciones de los niños en el entorno educativo y facilitar el ingreso al sistema educativo y el paso de un nivel a otro al adaptar las condiciones del entorno según las características, particularidades, capacidades y potencialidades de estos. La estrategia del MEN deja ver algunos elementos de las aproximaciones conceptuales trabajadas hasta el momento. Por un lado, señala la importancia de abordar la transición desde la preparación que deben tener los niños para enfrentarse a nuevos entornos educativos que

¹ Desarrollo entendido a partir de la teoría de Vygotsky como la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real —lo que el niño puede lograr por sí mismo— y el nivel de desarrollo potencial —lo que puede realizar con la ayuda de alguien más experto— lo cual es conocido como la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2006).

suponen distintos tipos de retos que “[...] implican para los niños el despliegue de su potencial de desarrollo en términos de su autonomía, independencia, resolución de problemas, interrogantes, entre otros” (MEN, 2015, p. 7). Por otro lado, muestra la necesidad de abordar la transición desde las interacciones construidas entre el niño y los contextos en los cuales ocurre su desarrollo. En ese sentido, el programa busca fortalecer el “[...] trabajo articulado de la familia, el entorno educativo, el espacio público y las entidades del Gobierno” (MEN, 2015, p. 8) valiéndose de acciones que permitan promover interacciones entre dichos sistemas.

La propuesta del MEN expone una ruta de acción establecida desde cinco pasos: alistamiento, reconocimiento, construcción, puesta en práctica, y seguimiento más evaluación. En el alistamiento se ejecutan acciones de apropiación del marco teórico que sustenta el proceso de la transición. En el reconocimiento se verifican las condiciones institucionales y territoriales para el desarrollo del proceso y se lleva a cabo una caracterización para documentar los intereses, capacidades y habilidades de los niños, así como sus expectativas durante el proceso de transición. En la fase de construcción se definen y planean las estrategias de acompañamiento que deben realizar los sujetos involucrados en el proceso de transición, y en la fase de ejecución se desarrollan las acciones definidas garantizando las condiciones técnicas, humanas e institucionales para el acompañamiento. Finalmente, en la fase de seguimiento y evaluación se hace observación a la calidad del acompañamiento a las transiciones de los niños en el entorno educativo.

En este contexto, este estudio contribuye a entender la relación entre los lineamientos de política y las acciones pedagógicas acerca de las transiciones educativas, en particular a la transición del preescolar a la primaria, al documentar la ejecución de las primeras tres fases de la estrategia “¡Todos listos!” (MEN, 2015) en el Colegio Pablo de Tarso I. E. D., ubicado en la ciudad de Bogotá.

Método

La investigación se desarrolla en función de un objeto cambiante e interactivo con el contexto, relacionado con las transiciones educativas en el ciclo inicial del Colegio Pablo de Tarso, que se encuentra mediado por las relaciones que se dan entre los actores que hacen parte de este proceso. Debido a esto, se realiza desde un enfoque cualitativo, pues como lo señalan Lukas y Santiago (2004) en

este tipo de estudio el investigador toma un rol activo dentro de las situaciones de investigación, de manera que se introduce y participa en ellas. Adicionalmente, Sandoval (2002) resalta que el paradigma cualitativo es pertinente para este tipo de estudios porque presenta tres revisiones específicas del fenómeno. Primero, la transición del preescolar a primaria está ligada directamente con prácticas cotidianas que permiten hablar de una realidad situada. Segundo, el diálogo que se establece entre el investigador, los participantes y el objeto de conocimiento frente a dicha transición se da bidireccionalmente. Tercero, estas relaciones e interacciones suponen una construcción de conocimiento conjunto.

Se utiliza el método de estudio de caso que, de acuerdo con Levy (2008), se clasificaría como idiográfico y guiado por la teoría. Este tiene como fin explicar o interpretar un evento sin la pretensión de generalizar. Además, está fundamentado en la revisión previa de literatura, a partir de la cual se definen las categorías de análisis que dan paso a nuevas categorías que surgen en el proceso. La recolección de datos se hace a partir del análisis documental, entrevistas y grupos focales con el fin de lograr veracidad y validez en la información por medio del proceso de triangulación (Wodak, 2015).

Participantes

Este estudio se centra en el ciclo inicial de la I. E. D. Pablo de Tarso que corresponde a los cursos del preescolar (jardín y transición) y a los dos iniciales de primaria (primero y segundo). Debido a las dinámicas, manejo del espacio y tiempos de la institución, en este estudio participaron los docentes de una de las jornadas y una de las sedes. El grupo de trabajo estuvo compuesto por 22 participantes, entre los que se encontraban docentes de preescolar, primaria y directivos. Se incluyeron los docentes de segundo grado, debido a su experiencia previa en las aulas de primer grado. La mayoría de las docentes tiene varios años de experiencia en la institución (en promedio 18 años en los de preescolar, 15 años en los de primero, y 13 años en los de segundo).

Procedimiento y métodos de recolección de información

Para la recolección de información se utilizaron varias técnicas, entre las que se encuentran: entrevistas semiestructuradas, grupos focales a los docentes

(con metodología de taller), análisis documental a la cartilla del MEN y a los documentos institucionales (actas de reuniones de ciclo, mallas curriculares y al proyecto educativo institucional, PEI, del colegio). Así, las diversas técnicas arrojaron información importante para las fases determinadas en el proceso de investigación: alistamiento, reconocimiento y construcción.

Las fases se nutrieron de los diversos instrumentos de recolección de información en los cuales participaron todos los docentes mencionados con anterioridad. Para llevar a cabo el proceso de alistamiento se revisaron y analizaron las actas de las reuniones de ciclo inicial. Para documentar la fase de reconocimiento se hicieron entrevistas a los coordinadores y a la representante del ciclo inicial y se llevó a cabo un grupo focal con los docentes. Las entrevistas semiestructuradas buscaron entender la percepción de los coordinadores y de la representante del ciclo sobre las transiciones educativas en relación con la construcción de los acuerdos existentes en este. El grupo focal incluyó a los docentes del ciclo inicial con el fin de propiciar una discusión sobre las estrategias pedagógicas utilizadas en el preescolar y en el primer grado de la primaria, las formas de evaluación utilizadas, sus ideas acerca del ciclo y la viabilidad que le ven a la conformación de ciclo inicial. La documentación de la fase de construcción se realizó en un segundo encuentro dirigido a determinar colectivamente las estrategias que pueden favorecer el acompañamiento a los niños para que logren un tránsito armónico en el paso de preescolar a primero.

Para el análisis se hizo una transcripción literal de las respuestas que dieron los participantes en las entrevistas y los grupos focales y se estructuró un banco de citas que fueron agrupadas según las nominaciones realizadas en cada afirmación (qué estaban nombrando los actores y las acciones que se daban en relación con el acompañamiento a las transiciones). El análisis se fundamentó en las concepciones y percepciones de los actores del sistema sobre las transiciones, de las cuales se derivaron las categorías que permitieron sistematizar la información. El análisis documental también siguió esa dinámica de identificación de categorías a partir de las nominaciones mostradas en respuestas de los docentes participantes y consignadas en las actas, pero desde lo que se trabaja en los niveles territorial e institucional. Este estudio, producto del trabajo de grado para optar a magister de la investigadora principal, fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes.

Es importante señalar que, aunque el documento orientador del MEN sugiere herramientas para las acciones como guías, instrumentos de recolección, organización, análisis e interpretación de la información, y otros recursos (audiovisuales y didácticos), estos solo fueron entregados a las instituciones en las que la estrategia se puso en práctica. Por esta razón, para este estudio se establecieron guías de preparación de talleres propias y la cartilla del MEN actuó como un pilar para la definición propia del proceso.

Resultados

El proceso de alistamiento

De acuerdo con la cartilla del MEN el proceso de alistamiento está dirigido a “[...] reconocer qué se requiere para ¡estar listos! y contar con las condiciones institucionales y territoriales para la implementación del proceso” (MEN, 2015, p. 25). Para esto se desarrollaron tres acciones concretas a las que invita el documento. La primera actividad fue la apropiación del marco de las transiciones ecológicas y del proceso por medio de la lectura del documento. Esto llevó a los docentes a expresar que había elementos repetitivos en las acciones para concretar el acompañamiento y que había falta de claridad en el procedimiento para el acompañamiento de la SED o el MEN en algunas fases. La segunda actividad fue la conformación y organización de un equipo dinamizador conformado democráticamente para liderar la aplicación de la estrategia (MEN, 2015, p. 26), que quedó compuesto por todos los docentes de jardín y transición, con apoyo del equipo de Colsubsidio (acta nro. 8 del 2019). Adicionalmente, se nombró a una docente del ciclo como representante en diferentes estamentos como el Consejo Académico y Mesa Local de Primera Infancia. La tercera actividad fue establecer acuerdos y compromisos con el proceso. Para esto, se plantearon espacios de discusión y reuniones del ciclo durante el 2018 y el 2019, con el fin de definir algunos pactos de trabajo colectivo. En estas reuniones, en las que se discutieron las inquietudes relacionadas con la articulación del ciclo inicial, solamente participaron los docentes de aula y no se logró contar con la presencia de directivos docentes.

El proceso de reconocimiento

La propuesta del MEN de acompañamiento a las transiciones ofrece como objetivos principales para esta fase: (1) identificar la configuración de las transiciones en el territorio y en la institución, (2) identificar las estrategias que se han adoptado para acompañar las transiciones de los niños, y (3) apropiar el marco técnico y comprensivo para acompañar a cada niño en las transiciones en el entorno educativo. Para lograr estos objetivos se cumplieron dos talleres con los docentes del ciclo. La revisión documental, las entrevistas y los grupos focales permitieron documentar los resultados de esta fase.

¿Cuál es la configuración de las transiciones en el territorio y en la institución?

Las transiciones se han configurado desde el Distrito y desde la institución teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. En Bogotá se cuenta con la reorganización curricular por ciclos (RCC) que plantea la articulación desde la agrupación por ciclos donde se tenga en cuenta el desarrollo del ser humano. En las entrevistas se pudo establecer que, desde esta propuesta de organización, se han postulado diferentes estrategias en el nivel institucional. En primer lugar, se encontró que la institución ha buscado garantizar la armonía de las transiciones al acoger las directrices que estableció la Secretaría de Educación de Bogotá para la reorganización de la enseñanza por ciclos y por períodos académicos. También, se encontró que la configuración de las transiciones en la institución fue producto de los vacíos académicos con los que llegaban los estudiantes a grado primero y que eran manifestados por algunas docentes de primaria. La forma de trabajar en este aspecto fue organizar el plan curricular por medio de dimensiones y dejar a un lado los campos de pensamiento que estructuran la malla curricular de los otros grados de primaria. Hacia el 2002 se acordó trabajar proyectos integradores en los que se adelantaban los procesos académicos en los grados transición, primero y segundo sobre un tema común. Adicionalmente, la revisión documental mostró que en la articulación entre los grados se buscó involucrar a las familias y a diferentes entidades de la comunidad, y se encontró también que la proyección del ciclo inicial se planteó desde

el 2014 e incluía las actividades que permitirían su consolidación, entre ellas la revisión de la malla curricular, la construcción de una concepción sobre el desarrollo infantil y la evaluación del proceso.

Existen ciertas dinámicas que han obstaculizado materializar la idea de transiciones armónicas en la institución. La primera acción que lo demuestra es la poca estabilidad que tiene el grupo docente del ciclo inicial, pues cada año nuevas maestras asumen el grado primero, ya que la institución tiene un sistema de rotación de docentes de primaria. La atención durante las planeaciones se centra, entonces, en articular los contenidos curriculares para el año lectivo con las docentes del mismo grado. La ausencia de espacios de trabajo conjunto con las docentes que reciben los niños en el siguiente grado también ha generado dificultades en el seguimiento y evaluación de los procesos emprendidos y ha dificultado la obtención de espacios de transición armónica. Además, dentro del primer ciclo se presentan claras diferencias en cada uno de los grados frente a la forma de trabajo en el aula, tiempos y formas de ejecución del proceso pedagógico, rutas de atención a la población y procesos de evaluación, debido a que son establecidas de manera independiente por el docente de cada grado. Esto se refleja en el siguiente fragmento:

En primero y segundo el trabajo por dimensiones no está tan bien definido. Cuando se habla de este trabajo se debe cumplir con formatos diferentes. Quiere decir que en las mallas curriculares se encuentra el nombre de dimensión, pero dentro de lo que se especifica se encuentran elementos propios de una asignatura y se ven las fragmentaciones entre una y otra (docente de primaria).

Adicionalmente, se encontró que en lo referente a los campos del saber y los procesos evaluativos se dan fuertes discontinuidades a lo largo del ciclo. En teoría, el ciclo se programa desde dimensiones, pues el manual de convivencia lo refiere así; sin embargo, en la práctica los grados primero y segundo tienen un horario estructurado en materias y en los grados de jardín y transición la segmentación se hace a partir de dimensiones. Esto determina el planteamiento de las actividades para los niños, pues en los grados jardín y transición están expuestos a un ambiente estructurado con base en rincones (de juego, de lectura y arte), mientras que el grado primero no cuenta con dichos espacios de

interacción, el juego tiene lugar principalmente a la hora del descanso y se da en medio de un espacio compartido con toda la primaria. Finalmente, no hay una relación sólida con los otros contextos en los que ocurre el desarrollo de los niños, en particular con las familias, pues el espacio de interacción (familia-escuela) se limita a los días de entrega de boletines, lo cuales son insuficientes para generar las conexiones necesarias que favorezcan el acompañamiento de los niños en su transición.

En tercer lugar, se encontró que un aspecto importante para articular las transiciones armónicas está relacionado con los directivos de la institución. Si bien los docentes destacaron que los directivos han estado abiertos a las peticiones y solicitudes de los docentes del ciclo para lograr las transiciones de manera armónica, el trabajo no ha sido conjunto o mediante directrices explícitas que permitan la estructuración articulada en torno a la transición, ya que algunos maestros señalan que se les solicitan horarios divididos por campos y desde coordinación se replica que: “No se pide horario por asignaturas, sino por dimensiones: 5 con 5 horas” (coordinador 1). Otro ejemplo de este elemento es el poco tiempo que se ha otorgado para los encuentros de la comunidad educativa que interviene en ese proceso de articulación en ciclo uno (directivos, docentes, familias y estudiantes).

¿Qué estrategias se han adoptado para acompañar las transiciones de los niños?

En relación con el segundo objetivo de esta fase, se encontró que las estrategias que se han puesto en práctica en el Colegio Pablo de Tarso están relacionadas en la mayor parte de tiempo con la perspectiva tradicional y, en escasas ocasiones, con la visión ecológica de las transiciones.

La mayoría de los docentes hizo referencia a estrategias que se enmarcan en la perspectiva tradicional. Una de las más utilizadas en la institución para acompañar las transiciones es entablar diálogos entre docentes, con el fin de comunicar los procesos que se han desarrollado con los niños y lo que pueden esperar de ellos. Otra estrategia que permite desarrollar esta articulación es lo que los maestros llaman el diagnóstico, que es visto como una forma de evaluar el desarrollo de los niños en relación con la convivencia y con lo académico. Un ejemplo de esto es el refuerzo en las pautas o normas que los docentes

consideran que serán importantes para el desarrollo de su proceso en el grado al cual llegan, así como lo reflejan este aporte: “Yo trabajo en pautas y normas, hago manejo de procesos académicos enfocados a lo que se realizará en primero” (docente de preescolar).

Desde esta estrategia también se utilizan recursos como la planeación conjunta que está inmersa en la malla curricular. En el grado transición aparece “[...] el proyecto del cuarto período ‘Lero-lero nos vamos a primero’; allí se realiza una serie de actividades para fortalecer los lazos de amistad entre ambos grados y preparar a los niños para entrar a transición” (docente de preescolar). Sin embargo, en grado primero no constituye más que una actividad de compartir con el grado transición, ya que en su planeación escrita no se presentan muestras de esta.

Por el lado de las estrategias que se podrían enmarcar en la perspectiva ecológica de las transiciones se encontró solamente una evidencia. En relación con la interacción con la familia, una docente destacó que es una oportunidad para desarrollar procesos de transición armónica, porque “[...] la comunicación con los padres de familia y vivenciar diferencias de cada estudiante permiten buscar soluciones a cada dificultad que tengan” (docente de preescolar).

En conclusión, es posible comprobar que hay algunas estrategias que se desarrollan en la institución sobre el paso que viven los niños de transición a primero, que materializan parcialmente el favorecimiento de las transiciones armónicas, puesto que, de acuerdo con la rúbrica de valoración que plantea la cartilla del MEN, “[...] hay experiencias pedagógicas, acciones directas y/o gestiones realizadas, pero no son suficientes para materializar la o las atenciones” (2015, p. 48).

¿Cómo se apropia el marco teórico para acompañar las transiciones?

La apropiación de los referentes conceptuales que tuvieron los docentes de ciclo inicial se dio a partir de la discusión de los elementos clave de la cartilla. Así, en el primer grupo focal se trabajaron elementos fundamentales que este mismo documento sugiere abordar a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué son las transiciones?, ¿cuáles son?, ¿qué actores hacen parte del proceso? En

primera instancia, los docentes comprobaron la importancia de reconocer las transiciones como cambios significativos en la vida de un ser humano al afirmar que: “Las transiciones de los estudiantes en su proceso escolar son la oportunidad para que el cambio de grado no sea una experiencia negativa, sino una interacción positiva en la adquisición de nuevos conocimientos y experiencias” (docente de preescolar). En diferentes reflexiones de los docentes se constató mayor apropiación del proceso al relacionarlo con una experiencia trascendental que tiene repercusiones importantes en el desarrollo de los niños.

Otro elemento importante que surgió como reflexión entre los docentes estuvo anclado al reconocimiento de cuáles son las transiciones que existen en el campo escolar: del jardín al colegio, de transición a primero, de primaria a bachillerato. Los docentes reconocieron específicamente los cambios que se generan en la organización, ya que manifiestan que “[...] sí incide notablemente en las falencias académicas debido a que hay nuevos procesos que implican el nuevo nivel, entonces nuestro deber es acompañar a los niños en las transiciones” (docente de grado primero). Se demostró que los docentes sienten compromiso por acompañar a los niños en sus procesos de transición y, además, el reconocimiento de algunos problemas que se han dado para acompañar las transiciones. Sin embargo, al mismo tiempo se identificó que los hitos descritos desde la cartilla (ingreso a la educación inicial, ingreso a la educación básica, cambio de modalidad de educación inicial o institución educativa, cambio de nivel o grupo y cambio en las rutinas de la vida cotidiana) requieren una mayor demanda de atención para que los procesos puedan darse de manera armónica. Esto, ya que el proceso en primero y segundo se está enfocando principalmente en las áreas de conocimiento pues “[...] se trabajan fuertemente matemáticas y español y, si queda tiempo en el período para trabajar ciencias, sociales, ética, gestión, pues se hace” (docente de primaria).

En el proceso los docentes lograron reconocer un elemento fundamental en el acompañamiento de las transiciones: los actores. Para esto se trabajó con el marco de referencia que propone la cartilla donde se establece que

[...] los niños que ingresan al sistema educativo o pasan al siguiente nivel no son quienes deben adaptarse a las condiciones y experiencias predefinidas por el

entorno educativo; es el entorno educativo el que les debe acoger, retarles y responder a sus características, particularidades, capacidades y potencialidades. (MEN, 2015, p. 7)

En las reflexiones que hicieron los participantes surgieron tres actores principales: directivos, familias y docentes.

En cuanto al papel de los directivos, los docentes expresaron que se exigen resultados que no están articulados con los procesos transicionales, ya que relacionan el éxito académico solo con las pruebas Saber. De otro lado, los docentes concluyeron que los padres, y en general las familias de los niños, deben cumplir un papel importante en el acompañamiento de las transiciones. Desde esta postura es relevante señalar que, si bien el trabajo en equipo entre educadores y padres es fundamental para lograr articulaciones efectivas y exitosas, se identificó una visión de conflicto entre la escuela y el hogar que debe ser mediado para lograr el proceso armónico en las transiciones, pues para el equipo docente “[...] los padres dejan la educación de sus hijos en manos del colegio y no tienen en cuenta los consejos que les brindamos para que desde casa puedan hablar con los niños de los cambios que vivirán al pasar a primero” (docente de preescolar).

Para terminar, la revisión de actores llevó a un momento de autorreflexión sobre las prácticas docentes y la importancia de acompañar y facilitar el proceso. Hay docentes que señalaron ideas puntuales como “nos convertimos en lazarillo que guiará al niño en la etapa de transición” (docente de preescolar). Así, el papel de estos se resaltó como un elemento crucial para los procesos transicionales y mostraron gran interés por llegar a interpretar de manera consensuada los términos que utiliza la cartilla, tales como la identidad, las formas de relaciones y la concepción de desarrollo.

El proceso de construcción

De acuerdo con el MEN, los objetivos de esta fase son, por un lado, fortalecer estrategias que permitan a cada actor acompañar a cada niño en las transiciones en el entorno educativo y, por el otro, planear nuevas experiencias para acompañar a los niños en sus transiciones. Para esta fase de construcción se propuso un taller enfocado al grupo de docentes de ciclo en el que se trabajó a partir de los tres ejes problemáticos que fueron establecidos en la fase de reconocimiento. A

continuación, se presentan los resultados de ese trabajo a partir de los ejes de currículo, organización y actores.

¿Qué estrategias se proponen para resolver las tensiones en el aspecto curricular?

En lo que respecta a currículo, las tensiones que los docentes consideraron fueron: (1) dificultades en el seguimiento y cumplimiento a los ajustes de la malla curricular del ciclo, (2) trabajo por dimensiones en preescolar versus las asignaturas en primero, (3) inexistencia o desconocimiento del acuerdo de ciclo en el grupo de docentes.

Las estrategias que se sugirieron se relacionan de manera directa con elementos de la perspectiva ecológica de las transiciones. Primero: se sugirió “[...] asumir los lineamientos institucionales que se refieren a la confirmación misma del ciclo” (docente de preescolar); de esta manera, se acordó evitar que se hagan cambios en la malla, respetando la construcción colectiva. Segundo: en lo que respecta a las diferencias en las formas de trabajo (por dimensiones y asignaturas) se acordó la necesidad de determinar elementos básicos frente a situaciones que no solo incluyan el campo académico, destacando la necesidad de trabajar articuladamente las acciones de los docentes. Tercero: para la tensión expresada en torno al acuerdo de ciclo, se planteó que se puede “[...] determinar un nuevo acuerdo de ciclo que involucre a los docentes nuevos” (docente de primaria). Allí se notó que debe existir una postura más amplia sobre el proceso curricular para lograr un acompañamiento eficaz a las transiciones de los niños.

¿Qué estrategias se proponen para contrarrestar las tensiones en la organización?

Las tensiones que están relacionadas con la organización son: (1) poca estabilidad en el grupo de docentes del ciclo inicial debido al sistema de rotación anual en primaria y por el ingreso de nuevos docentes en los últimos dos años, (2) acciones y actividades del ciclo inconclusas que fueron proyectadas desde el 2014, (3) cambios drásticos en los espacios y ambientes, pues en preescolar se manejan rincones, las sillas y mesas se disponen por grupos de trabajo y se tiene un parque de uso exclusivo, mientras que en primaria no hay rincones, el

aula se organiza de forma lineal con mesas para trabajo individual y los niños tienen su descanso en el patio donde comparten con toda la primaria.

Se trabajaron propuestas que involucran a docentes y a directivos, y que, en su mayoría, se enmarcan en la perspectiva ecológica. Primero, se encontró útil socializar informes del grupo que se recibe o se entrega, “[...] incluyendo el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) de los estudiantes que lo requieran” (grupo de docentes del ciclo inicial). Añadieron que debe existir “[...] un protocolo de iniciación de aprendizaje para estudiantes nuevos” (grupo de docentes del ciclo inicial). Esta estrategia recae en la idea de la preparación del niño como elemento fundamental de la transición, pues se prioriza el proceso de aprendizaje en los alumnos que llegan al grado primero. Los docentes resaltaron también que algunos criterios del ciclo deben estar avalados por la organización institucional, de tal manera que los acuerdos a los que se llegue para acompañar las transiciones de manera articulada dentro del ciclo sean respetados por los nuevos docentes que ingresen a él. Para esto se sugirió que la estabilidad del grupo puede darse construyendo documentos rigurosos que apoyen la llegada de los docentes nuevos que ingresan al ciclo.

Frente a las problemáticas señaladas en relación con las acciones del ciclo proyectadas desde el 2014, se plantea retomar la idea de hacer visibles los avances que se tienen en preescolar y primero para que se fortalezca el proceso de acompañamiento. Particularmente, los docentes sugirieron: (1) establecer espacios de socialización en la semana de planeación y (2) crear un banco de experiencias pedagógicas de primaria con criterios unificados para socializar de forma virtual. Y en lo que respecta a los cambios en los espacios y ambientes, los docentes plantearon llegar a acuerdos institucionales que favorezcan el proceso de acompañamiento de los niños. Por ejemplo, se propuso “[...] establecer normas de uso de espacios institucionales” (docente de primaria). En este sentido, se hizo alusión a organizar los tiempos de uso de la cancha, acordar momentos de uso del parque infantil para los niños de grado primero y determinar la forma en la que se hará la conexión en primero con los ambientes de aprendizaje que han sido manejados en preescolar. Se añadió la idea de retomar el uso de salones grandes para los estudiantes de primero.

En conclusión, estas propuestas dejan ver que hay un reconocimiento de la importancia que tiene mejorar la organización y la infraestructura en el

adecuado acompañamiento al tránsito que viven los estudiantes del Colegio Pablo de Tarso, pues existen espacios que pueden utilizarse de una mejor manera con el fin de dar lugar a procesos escolares más integradores.

¿Qué estrategias se proponen para resolver las tensiones entre los actores que acompañan la transición?

Las tensiones que tienen relación con los tres actores señalados (docentes, directivos y familias) son: (1) pocos espacios de trabajo colectivo en ciclo inicial, (2) ausencia de las familias en el proceso transicional, pues las estrategias de articulación que los docentes usan no hacen evidente el papel de los padres en el proceso transicional, (3) construcción del sentido pedagógico del preescolar y la primaria que actualmente difieren en el grupo de docentes del ciclo inicial, pues algunos comprenden el preescolar como un espacio en el que se prepara la primaria y otros lo definen con un sentido propio, (4) desconocimiento del acuerdo de ciclo en el grupo de docentes, pues para algunos docentes no está claro de qué se trata, (5) ausencia de los directivos en la construcción de estrategias que favorezcan la transición armónica de los niños. Las estrategias postuladas por los docentes en este aspecto se centraron en lo que cada uno de los actores puede hacer para acompañar, efectivamente, el tránsito de los niños y, de igual manera, en aquellas que deben realizar de manera conjunta.

Las estrategias propuestas por los docentes giraron en torno a los tres actores mencionados y, en relación con las tres primeras tensiones, se concretaron en: (1) buscar y mantener apoyos externos a los procesos de aprendizaje y desarrollo para lograr el proceso integral de los niños; (2) fomentar la responsabilidad en la continuidad de procesos desde el hogar; (3) los directivos deben apoyar los procesos de articulación con espacios, tiempos y recursos; (4) invitar a las familias a construir acuerdos internos sobre los cambios en horario, espacios, responsabilidades y a hacer formal su compromiso frente al tránsito al grado siguiente ante la institución; (5) los docentes deben reconocer los procesos de adaptación de los niños y las familias al nuevo grado y el proceso del niño registrado en el observador y la orientación; (6) los docentes deben concertar la mirada del niño y su desarrollo en un documento que sea directriz en las acciones pedagógicas desarrolladas en la institución. Frente a los puntos d y

e, se propusieron dos acciones que involucran a los directivos y a los docentes. De los directivos se acordó que deben: (1) consolidar los acuerdos y avances en los procesos académicos y (2) monitorear con rigurosidad los procesos académicos. Por parte de los docentes se espera que puedan asumir los acuerdos y participar en los ajustes anuales.

Cabe aclarar que en el proceso de construcción también se quiso tener en cuenta la percepción de los directivos y, aunque fueron invitados a la sesión de trabajo colectivo, no pudieron asistir por presentarse situaciones que debían ser atendidas con urgencia.

Discusión

El presente estudio recoge la documentación del inicio del proceso de acompañamiento de las transiciones que viven los niños en el paso del preescolar a la primaria en el Colegio Pablo de Tarso desde tres momentos específicos. Esta es la primera aproximación formal y sistematizada del acompañamiento al proceso de transición del preescolar a la primaria en el colegio. Los resultados se mostraron en las tres fases propuestas por el MEN que se llevaron a cabo en esta parte del proceso.

Sobre el alistamiento

Se reconoció que la organización por ciclos permite establecer las condiciones básicas para que en la institución se lleve a cabo el proceso de diseño y promoción de las transiciones armónicas. Sin embargo, la cartilla detalla acciones concretas que deben darse para lograr que la institución esté preparada para acompañar efectivamente las transiciones. La primera acción de la que habla el documento orientador se refiere a la conformación de un equipo dinamizador en el que deben participar “mínimo 3 y máximo 5 personas” (MEN, 2015, p. 27), quienes lideran la puesta en marcha del proceso de acompañamiento de las transiciones en la institución. Sin embargo, en este estudio se estableció que en la institución existe la idea de no atender esa indicación, pues en ocasiones anteriores esto no fue funcional. No obstante, se acoge la idea de que haya una

persona que representa el ciclo inicial, lo cual ayuda a llevar una organización más concreta dentro del ciclo.

Adicionalmente, el documento señala que en la planeación es imprescindible “[...] contar con la participación de los diferentes actores corresponsables de la atención integral a la primera infancia” (MEN, 2015, p. 39) y, por ende, quedó un vacío importante desde esta fase, pues, como se constata en los resultados, no hay dicha actuación conjunta con los directivos de la institución. Si bien hay una intención general de trabajo colectivo para favorecer las transiciones armónicas, no es tan perceptible el compromiso de los directivos, pues sus funciones en el ámbito institucional no les permitieron tener una participación directa en los momentos de planeación. Su relación con esta primera fase se limitó a avalar las reuniones que fueron solicitadas por el equipo docente.

Sobre el reconocimiento

El proceso de reconocimiento arroja como resultado que durante los últimos años se ha presentado un acompañamiento parcial al paso de los niños de transición a primero en la I. E. D. Pablo de Tarso. Hay aciertos interesantes como la construcción del ciclo inicial que se convierte en un mecanismo que asegura la continuidad y el trabajo articulado en el preescolar y el inicio de la primaria. Es evidente que durante varios años se han adelantado acciones que permiten aseverar que el colegio está interesado en lograr procesos de transición armónica. Sin embargo, la mayoría de las estrategias apunta a todo lo contrario de lo que propone la perspectiva ecológica, pues el interés se centra en que el niño desarrolle elementos desde un buen comportamiento y unos avances académicos, según lo que se exige en la primaria, lo cual corresponde con la idea tradicional de transición (Woodhead y Moss, 2007). Solo en otros pocos espacios se vieron estrategias relacionadas con la perspectiva ecológica, pues respetan la cultura del hogar, incluyen diversas manifestaciones familiares en la construcción del plan de estudios y les dan el mismo privilegio cultural al preescolar y a la primaria, es decir, cumplen con uno de los principios básicos que caracteriza la transición denominado hegemonía cultural (Yoshikawa *et al.*, 2017).

Así, al iniciar el estudio la institución se encontraba en una dualidad sobre la idea de las transiciones, lo cual puede limitar los procesos descritos por

Yoshikawa *et al.* (2017) en lo que respecta al desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, pues cuando se brinda prioridad a las transiciones ecológicas se tienen mejores implicaciones en estos aspectos. Luego del proceso de apropiación, los docentes logran identificar que el éxito en la transición que viven los niños requiere de un trabajo colectivo entre directivos, familias y docentes; de esta manera se empieza a reconocer que, como lo mencionan Pianta y Rimm-Kaufman (2008), las relaciones entre las características del niño y sus respectivos contextos, la escuela, los compañeros, el hogar, la familia y en general los habitantes de su comunidad, son parte fundamental en el proceso de transición.

Ahora bien, en esta fase de reconocimiento se concluye que quedan algunos temas por resolver para lograr el acompañamiento de las transiciones armónicas de los niños. Es necesario revisar la rotación de docentes en el ciclo inicial que genera inestabilidad. También se constató que es imprescindible ubicar soluciones concretas para adecuar espacios, y tiempos de trabajo conjunto para fortalecer las acciones positivas que existen en la institución. De igual manera, se debe pensar en estrategias que permitan la participación directa de los directivos en el proceso de construcción y seguimiento de las acciones para acompañar a los niños en su transición. Esta fase plantea la necesidad de revisar soluciones para las dicotomías presentadas frente al trabajo por dimensiones o áreas.

Sobre la construcción

En esta fase se notó que los docentes lograron construir acciones que tienen como eje la línea ecológica. En gran medida, sus propuestas requieren de un trabajo colectivo que ubique roles específicos para cada uno de los actores y en el cual exista un compromiso evidente de acompañar las transiciones de los niños. Los docentes proponen construir informes que sean socializados y establecer espacios virtuales para el intercambio de experiencias pedagógicas que tengan como protagonista el acompañamiento de las transiciones. Desde la mirada de los docentes, debe existir un proceso más riguroso de construcción y seguimiento de las transiciones, pensado desde un nivel institucional y vinculando directamente a las familias con la estrategia de inducción sobre este tema. La acción que puede agrupar el deseo de contrarrestar las tensiones

planteadas en la etapa de reconocimiento, desde el sustento investigativo, se vincula a la consolidación del acuerdo del ciclo inicial.

En este orden de ideas, los retos que quedan para cimentar la construcción desde la línea ecológica requieren ser discutidos y establecidos con claridad en ese acuerdo. Entonces, en ese documento orientador se deben establecer las concepciones sobre lo que debe ocurrir en cada momento del ciclo, en el que se estructuren la forma de trabajo con los niños, el lugar que tendrán las dimensiones y las materias en el currículo operativo. Para apoyar ese proceso, se puede pensar en la vinculación de las maestras de primero a las mesas locales de primera infancia, pues allí se dan discusiones importantes sobre el papel de los educadores en relación con el desarrollo de los niños desde los tópicos legal, teórico y didáctico. Paralelo a esto, es importante vincular y alinear a los directivos con estas ideas. Asimismo, es necesario reducir la rotación de profesores para no tener que perder los acuerdos generados o poner en marcha mecanismos para que quienes llegan puedan alinearse con rapidez. En general, se puede optar por llevar registros de las acciones y los retos que se den en cada aula para tener soportes escritos y evidencias claras sobre los que se pueda trabajar.

En conclusión, el proceso de construcción deja tres rutas claras de trabajo con el fin de acompañar de una manera exitosa las transiciones que viven los estudiantes en el ciclo. La primera línea está relacionada con la organización curricular, la segunda está anclada a la organización administrativa y la tercera se conecta con el rol de los diferentes actores que hacen parte del proceso transicional.

Conclusión

El aporte que hace el presente estudio es fundamental para los procesos pedagógicos que se desarrollan en primera infancia. Los primeros años de educación han sido objeto de una gran inversión, recientemente, en el territorio colombiano y, por ende, documentar procesos en los cuales se ponen en práctica las políticas públicas implica identificar los retos que supone mejorar la calidad de la educación. La investigación desarrollada fundamenta el accionar pedagógico de la institución, pues valora las acciones que se han realizado durante varios años para favorecer el acompañamiento de calidad a la transición de los niños

y, de esta manera, proyectar nuevas acciones, mejorar las que han funcionado y lograr un trabajo articulado entre los actores que influyen en la transición.

Esta investigación se basa en la aplicación de un documento que hace parte de la política pública nacional, y, por ende, no es la única que se ha realizado. La Universidad del Valle (Murillo Carmona, 2016) realizó un pilotaje del mismo documento en el Colegio Francisco José Lloreda y la Institución Educativa Las Golondrinas. La propuesta se desarrolló en dos momentos: el primero se centró en la fundamentación teórica y el reconocimiento de las prácticas e imaginarios de los docentes sobre el tema; el segundo tuvo su mirada puesta en la construcción, pues allí se dio preponderancia a caracterizar las prácticas para acompañar de manera favorable las transiciones de los niños en esas instituciones. Ese trabajo incluyó talleres con padres de familia, que fueron ofrecidos por diferentes profesionales que ampliaron la visión de las formas de acompañar las transiciones. Ese estudio señala la necesidad de trascender en el proceso investigativo que se ha realizado hasta el momento en el Colegio Pablo de Tarso, pues las estrategias que han sido establecidas requieren ser acomodadas a los tiempos y espacios con los que se cuenta, y pueden ser enriquecidas con la perspectiva de los padres de familia y los niños.

En una futura fase de puesta en práctica se deberán llevar a cabo las acciones que han sido proyectadas desde la etapa tres. Así, deben organizarse de manera colectiva las estrategias postuladas según su nivel de prioridad. Los resultados de este estudio revelan que en la institución se ha empezado a comprender la transición desde una perspectiva ecológica. Son los mismos docentes quienes manifiestan la necesidad de que este estudio tenga una proyección real en el accionar del colegio.

Para concluir, se puede comprobar que las preguntas y retos planteados al iniciar esta investigación fueron abordados a cabalidad. De tal manera, es posible reconocer que las transiciones en el Colegio Pablo de Tarso durante los últimos diez años han sido abordadas, en su mayoría, desde una perspectiva tradicional en la que la atención se centra en el nivel de preparación de los niños para asumir los retos nuevos. También, se puede reconocer que en las acciones de los docentes del ciclo inicial existe una preocupación por acompañar de mejor manera dichas transiciones y que hay retos importantes para lograrlo. El principal ajuste es darle forma y valor al “acuerdo de ciclo”. Finalmente, frente

a los tipos de estrategias que pueden ser utilizadas para acompañar el tránsito de los niños de preescolar a primero, se pueden resumir en la necesidad de establecer conexiones prácticas entre los actores que intervienen en el proceso: docentes, directivos, familias y niños.

Para la investigadora principal de este estudio los retos eran múltiples y, por ende, los aprendizajes más relevantes se relacionan con el valor del trabajo en equipo al constatar la importancia de escuchar a los demás como fuente valiosa de experiencias en la labor docente. De igual manera, se reveló el potencial de las acciones colectivas que conducen a enriquecer los procesos y los resultados. Así, esta experiencia de investigación destaca el valor de los procesos de formación para los docentes que llevan al acompañamiento en la transformación de su práctica y a la puesta en práctica de propuestas de cambio en sus instituciones, que se enriquecen y fortalecen desde la discusión académica.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Kraft-Sayre, M. E., y Pianta, R. C. (2008). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, and Schools*. University of Virginia. <https://eric.ed.gov/?id=ED479280>
- Levy, J. (2008). Case Studies: Types, Designs, and Logics of Inference. *Conflict Management and Peace Science*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/07388940701860318>
- Lukas, J., y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. <https://bit.ly/43AhI1u>
- Murillo Carmona, C. D. (2016, 20 de junio). *Transiciones armónicas en el entorno educativo* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RFFdvtU-VNA&t=124s>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., y Rimm-Kaufman, S. (2008). The Social Ecology of the Transition to School: Classrooms, Families, and Children. In K. McCartney; D. Phillips (eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 490-507). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch24>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Arfo Colombia.

- Sierra, S. (2017). *Hacia una pedagogía de la transición: caminando de infantil a primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. <http://hdl.handle.net/11093/665>
- Vigotsky, L. (2006). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En A. Segarte (comp.), *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. (pp. 45-60). Editorial Félix Varela.
- Wodak, R. (2015). Critical Discourse Analysis, Discourse-Historical Approach. In K. Tracy; C. Ilie; T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (pp. 1-14). <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi116>
- Woodhead, M., y Moss, P. (2007) *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. The Open University.
- Yoshikawa, H., Ponguta, L. A., y Kagan, S. L. (2017). *Analytic Plan for the Colombia Early Learning Quality Instrument (CELQI) and MELQO Child Development and Learning (CDL) Assessment*. Report submitted to the Colombia Ministry of

Capítulo 2. Percepciones sobre la transición a grado primero en la Institución Educativa Manuelita Sáenz*

Karen Slenny Chauta Urrea

Martha Milena Jiménez M.

Carolina Maldonado Carreño

Francy Liseth Rodríguez Cárdenas

La transición del preescolar a la primaria es una de las experiencias más desafiantes de la primera infancia que tiene repercusiones importantes sobre la trayectoria escolar de los niños. La literatura alrededor de este tema destaca que hay dos perspectivas sobre la transición: la tradicional, centrada en las habilidades desarrolladas por los niños (Graue, 1993; Wesley y Buysse, 2003) y la ecológica, enfocada en las características del contexto (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008). El objetivo de este trabajo fue describir las percepciones de los niños y docentes sobre la transición del preescolar a grado primero, por medio de un estudio de caso. El diseño metodológico cualitativo incluyó un grupo focal con niños y entrevistas semiestructuradas a sus docentes, en una institución pública ubicada en la ciudad de Bogotá. Los resultados muestran que en la institución existe un reconocimiento de las transiciones escolares desde una perspectiva tradicional, en la que se asume que el niño debe estar preparado al mostrar determinadas habilidades para enfrentar los nuevos retos escolares. Por tal motivo, el tránsito escolar no se acompaña de manera colectiva, sino a partir de acciones que nacen de la iniciativa del docente.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.02>

Introducción

El presente trabajo de investigación fue realizado por tres licenciadas de primera infancia, quienes, como compañeras de la Maestría en Educación y a partir de su experiencia docente acompañadas por su directora de tesis, centraron su interés en los cambios que viven los niños en la transición a la educación primaria. El estudio se realizó en la Institución Educativa Manuelita Sáenz, de Bogotá, con los grados transición y primero a fin de conocer las percepciones de los niños y de los docentes sobre transición, comprendiendo la construcción de significados derivados de sus vivencias. En este estudio se asume la percepción como un proceso cognitivo en el que se reconoce, se interpreta y se le da significado para elaborar juicios alrededor de las sensaciones generadas desde los ambientes físico y social (Vargas Melgarejo, 1994).

En la actualidad hay un interés creciente por las transiciones ocurridas entre los niveles y grados del sistema educativo en relación con las características del nuevo entorno y cómo este se adecúa a quienes transitan. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), valiéndose de programas como “¡Todos listos!”, ha centrado su mirada en la transición del preescolar a la escuela primaria. Este proceso se da en el contexto escolar colombiano alrededor de los 6 años y es considerado como una de las experiencias más desafiantes durante la primera infancia (Kagan y Tarrant, 2010).

Aunque este no es un tema reciente, cada vez recibe más atención debido a la evidencia que sugiere que las transiciones no armónicas suponen un reto para el proceso de aprendizaje, lo que puede conducir al fracaso escolar o la deserción. Este impacto sobre la trayectoria escolar subsiguiente explica la realización de investigaciones sobre los procesos de transición y lo que suponen para los niños (Pianta y Kraft-Sayre, 1999). Tal parece que quienes transitan más fácilmente y de forma armónica entre el preescolar y la primaria logran mejor desempeño académico, son más competentes socialmente y tienen una mejor imagen de sí mismos (Dockett y Perry, 2003; Lillejort *et al.*, 2015). Por el contrario, aquellos niños que experimentan dificultades académicas y sociales en los primeros años de primaria cuentan con mayores probabilidades de continuar enfrentando problemas a lo largo de su trayectoria escolar (Yoshikawa *et al.*, 2017).

El estudio descrito en este capítulo se basa en la información recolectada a partir de entrevistas semiestructuradas a docentes de transición y primero, así como en grupos focales con los estudiantes de los grados transición y primero. El análisis se fundamentó en: (1) la percepción y expectativas sobre la transición relacionadas con la concepción que tienen los docentes de los grados transición y primero frente al paso del preescolar a la primaria; (2) las emociones, que se refieren a lo que sienten y expresan los niños y a las apreciaciones de sus docentes sobre las situaciones que viven al transitar, y (3) las estrategias institucionales efectuadas por los docentes que acompañan esta experiencia escolar.

El paso de grado transición a grado primero

Se concibe como uno de los mayores desafíos que los niños deben enfrentar en sus primeros años (Dockett y Perry, 2001) debido a que implica cambios en el estatus, los roles y las expectativas, además de dinámicas diferentes en los espacios físicos (MEN, 2015). Por ejemplo, el ambiente en el que el niño se desenvuelve en preescolar gira sobre el cuidado, el desarrollo de procesos sociales y de autonomía mediados por el arte, el juego, la literatura y la exploración del entorno donde se promueven espacios de aprendizaje flexibles. Por el contrario, al transitar a primaria encuentran procesos más formales y estructurados, encaminados al desarrollo de competencias; por lo tanto, los espacios de juego se limitan a los momentos de recreo (Fundación Bancolombia *et al.*, 2015). Esto supone un cambio desde lo que Bernstein (1974) denomina un *código integrado* en el que los contenidos tienen una relación abierta entre sí, a un *código agregado* en el que el estudiante tiene que adquirir una serie de contenidos aislados para cumplir con unos criterios de evaluación, lo que genera cambios en las estructuras de poder, en las relaciones de propiedad y en las identidades educativas. Ese paso del preescolar a la primaria, en el que las habilidades son potenciadas por medio de la experiencia que fija su mirada en los conceptos aprendidos, puede representar dificultades para los niños que no pueden ajustarse a las nuevas exigencias del aula, que terminan en un patrón de fracaso en su trayectoria escolar (O'Brien, 1991).

En ese paso de preescolar a primaria también se ven cambios en el rol que desempeña la familia, pues en el preescolar apoyan continua y activamente las experiencias pedagógicas, mientras que con el paso a grado primero se nota una ruptura en el proceso, pues tanto docentes como padres consideran que los niños ya están grandes y son autónomos en sus actividades escolares. Lo anterior, obedece a un conjunto de reglas que regulan las formas de conducta existentes, construidas desde los acuerdos de significado (Searle, 1969) y que, aunque se desconozcan, se aplican en la práctica. También hay reglas en las creencias y expectativas de los adultos que acompañan el paso de preescolar a la primaria, puesto que reflejan las habilidades, cualidades y capacidades que se espera que el niño tenga cuando se enfrente al grado primero. Sin embargo, es preciso cuestionarse si dichas creencias y expectativas son comunes y explícitas para los estudiantes durante la transición.

Garantizar una transición armónica entre el preescolar y la primaria es fundamental y la evidencia indica que los niños cuyos entornos y experiencias son diferentes, tanto en preescolar como en primaria, “[...] se ven obligados a ajustarse constantemente y reajustarse a las diferentes demandas y expectativas del hogar y el entorno escolar [...] viéndose interrumpida la trayectoria natural del aprendizaje por un desajuste en las pedagogías y en las políticas” (Yoshikawa *et al.*, 2017, p. 5).

Perspectivas para entender la transición

En la literatura, las transiciones en el sistema educativo se han entendido desde dos perspectivas: una basada en las habilidades de los niños y otra enfocada en el modelo bioecológico del desarrollo. La primera perspectiva considera que el niño dispone de unas habilidades y destrezas propias del desarrollo madurativo que determinan su capacidad para experimentar la transición. Así, se asume que el niño está listo para hacer la transición cuando demuestra que cuenta con las habilidades suficientes que garantizan el éxito en este proceso (Graue, 1993; Wesley y Buysse, 2003). Esta perspectiva se enfoca en preparar a los niños para su ingreso en la educación primaria, dando prioridad al aprestamiento para el aprendizaje escolar y desconociendo las características del entorno que pueden cualificarse (Dahlberg y Lenz Taguchi, 1994). Entonces, tanto maestros como

padres consideran que la edad, la disposición para aprender o el desempeño alcanzado en una serie de habilidades son indicadores suficientes para decidir si el niño puede pasar de preescolar a primaria (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008).

La segunda perspectiva bioecológica se fundamenta en lo propuesto por Bronfenbrenner (1987), quien establece que el ambiente funciona como contexto eficaz en el desarrollo cuando se generan interconexiones entre los entornos en los cuales transcurre la vida de los niños (la familia, la escuela, los pares y la comunidad). Pianta y Rimm-Kaufman (2008) consideran que tanto las características individuales del niño y su desarrollo como las características de los contextos en los que vive (las interacciones en la familia y en la institución educativa, el nivel socioeconómico, la composición de la familia y las relaciones familia-escuela) pueden determinar el éxito de la transición a primaria. En consecuencia, esta perspectiva sostiene que la transición compete tanto al niño como a su entorno, vincula a los individuos con quienes interactúa y requiere del acompañamiento tanto de la institución educativa como de la familia para garantizar un proceso armónico (Kraft-Sayre y Pianta, 2000).

La transición a primaria en Colombia

En Colombia la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación estructura, dentro de su marco normativo, la educación formal en tres niveles: el preescolar, la educación básica y la media. Este estudio centra la mirada en la transición entre los primeros dos niveles, específicamente entre el grado transición y el grado primero. En su artículo 15, esta ley define la educación preescolar como aquella que es ofrecida al niño para su desarrollo integral en “[...] los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual a través de experiencias de socialización, pedagógicas y recreativas”. En su artículo 19, esta ley estructura la educación básica en torno a un *currículo* común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento² y la actividad humana. A partir de lo establecido

² Las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana para la educación básica son: (1) ciencias naturales y educación ambiental; (2) ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; (3) educación artística; (4) educación ética y en valores humanos; (5) educación física, recreación y deportes; (6) educación religiosa; (7) humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; (8) matemáticas, y (9) tecnología e informática.

en ella, es evidente que existe una discontinuidad en la organización curricular de ambos niveles (transición y primaria), pues el primero está orientado hacia la promoción del desarrollo integral y se estructura por dimensiones, mientras que el segundo propone la formación general estructurada por áreas, en las que se busca la adquisición de competencias.

No obstante, reconociendo la importancia de las transiciones, en los últimos años Colombia ha realizado esfuerzos significativos para generar estrategias que contribuyan a armonizar los procesos de transición en el sistema educativo. En particular, la estrategia “¡Todos listos!” fue pensada para acompañar las transiciones de los niños al entorno educativo, buscando minimizar los porcentajes de deserción y repitencia escolar (MEN, 2015). De esta manera, el MEN enfatiza en la importancia de pensar las transiciones escolares que se producen dentro de las instituciones educativas, pues reconoce que el potencial de estas “[...] radica en su capacidad para promover interacciones que permitan a los estudiantes comprender la importancia de enfrentarse a nuevos retos, conocer nuevas personas o espacios y entender el desarrollo y el aprendizaje como un proceso permanente de la vida” (MEN, 2015). Además, insiste en involucrar activamente a todos los actores que hacen parte del entorno en el cual los niños se desenvuelven al momento de realizar una transición y les orienta con funciones y acciones que cada uno debe asumir desde su rol en el tránsito escolar. Esta postura está vinculada a la perspectiva ecológica de las transiciones (Pianta y Rimm-Kafuman, 2008), pues en ella se reconoce la importancia de preparar el entorno, poniendo a disposición del niño un ambiente adecuado para su desarrollo. Bajo esta perspectiva, se espera que el ambiente le proporcione al niño las herramientas necesarias para atravesar esas transiciones, más allá de evaluar si está preparado a partir de su desarrollo para transitar a primero.

Planteamiento del problema y objetivos

Esta investigación se desarrolla en el Colegio Manuelita Sáenz, institución educativa de carácter público, ubicada en Bogotá en la localidad cuarta de San Cristóbal Sur. El establecimiento ofrece a la comunidad el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica primaria y media en dos jornadas: mañana y tarde. Los grados transición y primero, objeto de la investigación descrita en este

capítulo, cuentan con cuatro cursos en cada jornada. Las consultas a participantes se realizaron únicamente con los miembros de la comunidad educativa de la jornada de la mañana.

En el año 2015 la institución amplió la cobertura de atención en la primera infancia y estableció un currículo para la educación inicial, que aborda los procesos formativos de manera integral y propicia prácticas de aula diferenciadas que surgen de los contextos sociales y culturales en los que se encuentran inmersos los niños de los grados jardín y transición. Estas, a su vez, son consecuentes con lo que define la política pública de educación inicial en el país. Lo anterior supuso un distanciamiento de las orientaciones curriculares y metodológicas propuestas para primero y provocó ciertas tensiones entre los docentes de ambos grados. Por un lado, los maestros de grado primero argumentaban que al llegar a este los niños mostraban dificultades con la dinámica, en particular para entender y seguir las instrucciones para desarrollar las actividades en los tiempos establecidos y ajustarse a las normas y rutinas del aula. Esto genera, desde su perspectiva, una barrera que limita el cumplimiento del plan de estudios establecido para este nivel. Por su parte, las docentes de grado transición sentían presión al tener la responsabilidad de seguir el lineamiento educativo que rige la primera infancia y, además, cumplir con las demandas académicas y formativas exigidas por los docentes del grado primero. Esta situación hizo visible un problema con las transiciones escolares, pues en la institución no se propiciaban de manera armónica y los docentes de ambos ciclos sentían inconformidad por la forma como se daba este proceso.

Metodología

La información recopilada fue analizada bajo una perspectiva cualitativa de investigación que reconoce que no hay una verdad absoluta a la que se pueda acceder, sino que la verdad es dependiente de quien se aproxima a investigarla y surge a partir de un trabajo conjunto entre el investigador y los participantes (Creswell y Poth, 2018; Packer, 2013). Desde el modelo de estudio de caso, se enfocó la mirada en conocer las percepciones alrededor de las transiciones escolares en un lugar concreto, en este caso el Colegio Manuelita Sáenz. El estudio de caso permite obtener un análisis en profundidad y una completa comprensión de la situación que tiene significado para los involucrados.

Recolección y análisis de la información

Para la recolección de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de transición y primero, que permitieron conocer las ideas sobre las transiciones escolares en la institución educativa y las dinámicas que se gestan alrededor de estas. Además, se desarrollaron grupos focales con los estudiantes de transición y primero, lo que permitió identificar los pensamientos de los niños frente al paso de un grado a otro y cómo lo experimentan.

Para el análisis de la información recogida se definió un listado previo de categorías, tomando como referente los objetivos planteados en la investigación y las perspectivas teóricas sobre la transición. Inicialmente, se transcribieron de manera literal las respuestas dadas por los participantes (docentes y estudiantes) en las entrevistas y grupos focales. Posteriormente, se realizó una codificación de datos usando estas categorías. Sin embargo, la información recolectada resignificó los códigos establecidos previamente, implicó formular categorías emergentes y, a la vez, organizar la información como se muestra en la tabla 2.1.

Tabla 2.1. **Categorías para el análisis de la información**

Categoría	Descripción
Percepción y expectativas sobre la transición	Comentarios relacionados con el concepto de transición escolar. Ejemplo: “Entiendo la palabra como una etapa intermedia para afianzar un nivel que se pretende y un nivel que se viene [...], o sea, alistarse para el siguiente nivel, de acuerdo con unos objetivos, como algo que se va a alcanzar” (docente de 1.º # 3).
Emociones	Expresiones relacionadas con la forma en la que los docentes interpretan las emociones de los niños y con las manifestaciones de los niños sobre la transición. Ejemplo: “Pues, es que uno entra como en una dicotomía: uno es muy tiernito, pero sabe que tiene que ser duro porque se va a enfrentar a una profe dura. Entonces uno dice: ¿será que si soy muy tierna o soy muy lúdica de pronto afecte al niño a la hora que llegue a primero?” (docente de transición # 3).
Estrategias institucionales	Propuestas de los docentes de transición y primero para facilitar la transición. Ejemplo: “No solo reuniones, sino también que se nos diera la oportunidad del año anterior de realizar algunas actividades en conjunto [...], pues los niños al menos lo van distinguiendo a uno y, de pronto, si uno ha interactuado con ellos, es posible que de pronto haya un poco más de confianza” (docente de 1.º # 3).

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Percepción y expectativas sobre la transición

En este apartado se dan a conocer las comprensiones que tienen los docentes respecto a las transiciones escolares, las cuales se construyen a partir de los saberes expresados en las entrevistas. Los docentes de transición y primero coincidieron en concebir la transición escolar como un paso que se da cuando los estudiantes se promueven de un grado o nivel escolar al siguiente. “Entiendo la palabra como una etapa intermedia para afianzar un nivel que se pretende y un nivel que se viene [...], o sea, alistarse para el siguiente nivel, de acuerdo con unos objetivos, como algo que se va a alcanzar” (docente de 1.º # 3).

En relación con estas comprensiones se constató que para los docentes de primero es importante que los niños que van a transitar a la primaria estén preparados desde transición y cuenten con ciertas habilidades para desarrollar las actividades propias del grado: “Considero que las características de un niño preparado para estar en primero es que él tenga el manejo de renglón, que sepa colorear bien, que ya conozca las primeras letras y también escriba palabras” (docente de 1.º # 4). Por el contrario, las docentes de transición distan de la opinión de los de primero y concuerdan en que este proceso no debe cimentarse en aprendizajes concretos. Más bien, consideraban que es relevante que el niño esté preparado desde aspectos propios del desarrollo emocional como la autonomía y la autorregulación: “Para mí no debería haber ninguna temática o ninguna asignatura aprendida para poder pasar a primero” (docente de transición # 4). “Para mí lo principal es la autonomía de un niño, que se sienta autónomo, seguro de sí mismo [...], más que la cantidad de conocimientos que tenga sobre lectura, escritura o matemáticas” (docente de transición # 1).

Sin embargo, los docentes de primero estuvieron de acuerdo con las docentes de transición al reconocer que para asegurar el éxito de la transición es necesario el desarrollo de habilidades sociales que les permitan relacionarse con las dinámicas del nuevo entorno, además de cierto grado de madurez para que el niño pueda asumir el cambio y las expectativas que va a encontrar en la primaria: “Bueno, las características de un chico de transición a primero: comprensión, ser un niño participativo, saber escuchar, inferir, ser propositivo, crítico, un niño también espontáneo” (docente de transición # 4). “Me imagino que

debe tener buenos modales y buenos hábitos para poder afrontar un nivel un poco más complejo” (docente de 1.º # 4).

Las docentes de transición expresaron una serie de expectativas frente a la labor de sus pares de primero, pues consideraban que de esta forma se propicia un entorno de aprendizaje flexible que apoya efectivamente la transición. En particular, señalaron la necesidad de crear un vínculo afectivo con los estudiantes por medio del conocimiento de las características del grupo escolar que transita, la posibilidad de establecer prácticas lúdicas y de relaciones sociales, y la disposición de un tiempo para que los niños reconozcan y se adapten al nuevo ambiente. Por ejemplo: “Un docente que reciba grado primero debe ser jovial y dispuesto a innovar, debe gustarle jugar con los niños y hablar con ellos” (docente de transición # 1).

Por su parte, las docentes de grado primero centran su quehacer en acciones que lleven al aprendizaje de la lectoescritura: “Para que podamos sacar mejor a estos chicos [...], cada día estarles exigiendo más en esa parte de la lectoescritura” (docente de 1.º # 1). También consideran importante la inclusión de conocimientos como parte fundamental del proceso: “A uno se le ocurren muchas cosas, muchas estrategias, para poder llevar el conocimiento al niño” (docente de 1.º # 3). Si bien mencionaron que para conocer a los niños recurren a interacciones con padres de familia y docentes de transición, reconocieron que los espacios de comunicación con los padres de familia no son suficientes: “Nosotros poco interactuamos con las familias, solo nos queda la reunión de padres” (docente de 1.º # 3). Debido a esto, ellos manifestaron que se comunican con los docentes de grado transición una vez los niños han pasado a primero: “En todos los colegios en los que he estado trato de tener comunicación, mucha comunicación, con las profesoras de transición” (docente de 1.º # 2).

En cuanto a la forma como los niños perciben esta transición, se encontró que los de grado primero no reportaron haber recibido mucha información respecto al cambio que iban a experimentar: “No, nos dijeron nada” (estudiante de 1.º # 2). Sin embargo, reconocían cierto grado de ilusión y motivación al respecto: “Me sentí como que iba a tener una profesora más bonita, más chévere” (estudiante de 1.º # 3). “Me puse feliz porque pensaba que iba a ser más grande” (estudiante de 1.º # 4).

Por otra parte, los niños de grado transición admitían conocer este paso escolar desde la idea de continuidad en el tránsito escolar: “Nosotros sabíamos porque la profe nos contó que íbamos a pasar a primero” (estudiante de

transición # 3). “Cada vez tenemos que llegar a un curso para ir a la universidad [...] porque después de transición sigue 1.º” (estudiante de transición # 2).

Las emociones en la transición

Además de analizar las situaciones y emociones que acompañan la transición, valiéndose de las percepciones de los docentes respecto a situaciones vividas por los niños al pasar a grado primero, se analizaron las emociones de los niños por medio del diálogo entablado con ellos en los grupos focales. Las docentes de transición expresaron cómo la parte emocional del niño se ve involucrada y coinciden en que para los niños esta experiencia de transición hacia la primaria es una meta importante que experimentan con ilusión y expectativa:

Pues en sí, en transición ellos se sienten felices de pasar a primero. Ellos no muestran inseguridad, sienten como esa alegría de ser los niños grandes, de que ya por fin están en primero; los papás los incentivan mucho para ese cambio y entonces ellos se sienten dichosos. (docente de transición # 1)

En contraste con esas emociones positivas que se notan en los niños que se van a enfrentar la transición, las docentes señalan que estos se enfrentan a la necesidad de establecer vínculos afectivos con los nuevos docentes y que extrañan los vínculos con los de transición, caracterizados por la cercanía, la seguridad y el afecto: “Yo en todos los grupos que he tenido los veo muy amorosos y a algunos como muy introvertidos, muy aislados, extrañan mucho a su maestra” (docente de 1.º # 3). “Cuando ellos inician vienen a buscarme en transición y me abrazan, y a veces los niños que nunca fueron afectuosos conmigo de un momento a otro se tornan muy cariñosos” (docente de transición #1).

Además de lo anterior, el género y las expectativas frente a la masculinidad fueron referidos como un factor importante, pues los niños que llegan a primaria encontraban hombres como docentes, con lo cual se enfrentan a la necesidad de encontrar nuevas maneras para manifestar la cercanía y el afecto que se distancian de lo que típicamente encontraban con las docentes de transición, que eran mujeres. Los docentes coincidieron en que esto puede generar reacciones emocionales en los niños, como timidez e inseguridad para comunicarse:

En el caso de los hombres es más complicado el tema del abrazo y eso porque lamentablemente se presta para malas interpretaciones. Yo recién entrado, pues lo veía normal, pero las profes me estaban diciendo: “Oiga, como que no” porque no falta el papá que malinterpreta el beso en la mejilla [...]. (docente de 1.º # 2)

[...] y, además, le cambian la profesora de un momento a otro que venía en un trabajo muy bueno con ellos. Entonces, claro, se sienten cohibidos pues han durado hasta 2 meses para que yo les conozca la voz. Ni siquiera hablan porque sienten miedo. Eso los afecta emocionalmente hartito; cualquier cambio. Entonces me imagino, no sé, ustedes que son profes de primaria que saben cómo es que los cambios hay que trabajarlos más emocionalmente y las mujeres, que son más maternas que nosotros. (docente de 1.º # 4)

Dos testimonios más que revelan las reacciones emocionales en los niños: “Vienen de un ambiente en el que las compañeras de primera infancia son más maternas, más tiernas, más cariñosas y están de pronto como más al pendiente de cada chico” (docente de transición # 4). “En el ciclo inicial somos como muy maternas” (docente de transición # 2).

Estas narrativas mostraron que los docentes identifican cambios en el aspecto emocional de los estudiantes, reconociendo que, para estas edades, este cambio trae consigo una revolución de sentimientos y emociones que son muy notorios al pasar a grado primero.

Por su parte, los niños describieron en el diálogo las emociones que vivían en grado transición y destacaron la importancia que estas tenían en su proceso escolar, pues denotan los lazos de afecto que sostienen con su docente: “La profe de transición nos daba muchos abrazos y nos quería mucho” (estudiante de 1.º # 4). “Es que ella siempre es muy cariñosa con nosotros, muy buena profesora porque es muy buena con nosotros” (estudiante de transición # 5).

Para el caso de los niños de grado primero, en sus percepciones frente a las relaciones entabladas con las docentes de este, manifestaron desagrado o inconformidad ante algunas situaciones de la cotidianidad que son manejadas de manera contrastante con lo que era usual en transición: “A mí no me gustan unas profes tan bravuconas porque son muy regañonas [...]” (estudiante de 1.º # 4). Otros niños fueron no menos drásticos:

A mí no me gusta que la profesora es como olvidadiza porque un día estábamos ahí en clase y nos puso la fecha y dizque 2020, entonces yo puse del 2018 y cuando yo le dije a la profesora, borró toda la fecha. (estudiante de 1.º # 3)

En primero ya han cambiado, ahora la profesora nos está cambiando muchas cosas, como cuando nos gritan si llegamos tarde. Antes llegábamos tarde y la profesora nos saludaba, nos sentábamos, pero no nos ponían un uno, ni ninguna cosa, pero ahora nos colocan un uno en algo. (estudiante de 1.º # 6)

En cuanto a las emociones relacionadas con el aprendizaje, los niños de transición manifestaron sentirse atraídos y motivados por las actividades y por las estrategias metodológicas utilizadas por las docentes de este nivel, en tanto les permiten participar activamente y disfrutar del entorno escolar: “Una vez fuimos a sembrar plantas” (estudiante de transición # 3). “Nos lee cuentos, nos deja tareas muy bonitas y fáciles, a veces nos deja tareas para escribir, también para decorar cosas, echarle escarcha, para colorear, para hacer experimentos, para pintura, todo; esas son las tareas más favoritas” (estudiante de transición # 4).

Por el contrario, los niños de primero expresaron no sentirse a gusto con las estrategias utilizadas por sus docentes y, en general, las describieron como más complejas y ajenas a la lúdica. Además, los niños señalaron cómo se limitan en la participación y se encuentran actividades que se centran en contenidos específicos: “A mí casi no me gustan los dictados porque casi no escribo las palabras, es que no las escribo bien, porque nos ponen palabras redificiles” (estudiante de 1.º # 1). Otro alumno expresó:

No me gustan los ejercicios de atención porque los borran, o sea, que colocan en el tablero 10 palabras y nos dan 10 minutos para mirar y después las borran y la profesora dice ya, y toca 10 minutos para hacerlo, o sea, recordar las palabras. (estudiante de 1.º # 8)

Adicionalmente, dichas estrategias metodológicas suscitan en los niños de primero sensaciones de añoranza vinculadas a las vivencias experimentadas en grado transición: “Yo extraño mucho la profe porque cuando terminábamos las tareas ella nos dejaba salir y jugar con el armatodo” (estudiante de 1.º # 5).

“La profesora [de transición], nos hacía actividades muy divertidas y siempre nos hacía algo bonito” (estudiante de 1.º # 7). “Yo quería estar solo en transición porque la profe [...] alzaba las mesas y nos poníamos a jugar con los juguetes” (estudiante de 1.º # 1). “En transición nos hacían como que, o sea, un día nos hicieron una pijamada, es decir, nosotros llevamos pijama y nos llevamos un peluche” (estudiante de 1.º # 3).

Los estudiantes de primero reconocieron diferencias en la evaluación entre ambos grados. Señalaron que en transición las docentes hacían uso de símbolos o autoadhesivos para calificarlos, mientras que en primero se usaban números: “En transición nos calificaban con caritas y en primero nos califican con 2 o 3. Las caritas felices era que uno se sacaba buena nota” (estudiante de 1.º # 1). En efecto, la valoración del aprendizaje de los niños en primero se da mediante una escala numérica de 1 a 5 y los testimonios de los niños reflejaron su comprensión de que existe un concepto asignado para cada número: “1 como que mal, 2 todavía mal, 3 más o menos mal, 4 como que bien, 5 superbién” (estudiante de 1.º # 6). Además, los niños manifestaron identificarse y sentirse a gusto con la evaluación establecida en grado transición, pues esta se relacionaba con las emociones: “Con caritas, porque me identifico más con las caritas” (estudiante de 1.º # 7). “Que califican mi nota, o sea feliz” (estudiante de 1.º # 6).

Los testimonios de los niños revelaron las brechas entre las actividades, estrategias y formas de evaluación de cada grado, que implican diferentes dinámicas alrededor de los objetivos de formación. Las docentes reportaron que, al no haber posibilidad de pérdida de año en transición, las docentes no sienten presiones y se preocupan más por evaluar el desarrollo infantil, mientras que en primero deben cumplir con los requerimientos estrictos del plan de estudios al pie de la letra y eso hace que la evaluación sea más rígida. Es la pérdida del año escolar una de las situaciones que requiere reflexión en las intencionalidades de la evaluación, no porque ese no pueda ser un hecho, sino por la cantidad de variables intervinientes en el desempeño que no siempre es sinónimo del aprendizaje.

Es importante resaltar el papel de las emociones en la transición, puesto que, tanto desde la perspectiva docente como desde la de los niños, son un indicador de la forma como los niños se movilizan en el tránsito de un grado a otro, visibilizando relaciones mediadas por el apego, la disposición de espacios, recursos y tiempos adecuados y brindando puntos de partida para acompañar

la transición escolar en la institución. La información recogida en los relatos de los docentes y los niños sugiere que dichas emociones reflejan una ruptura entre los dos grados, dejando ver un distanciamiento en términos de afectividad, confianza y seguridad que los niños tejen con su profesor en cada contexto.

Estrategias y expectativas institucionales

Se examinaron las estrategias o acciones institucionales que los docentes llevan a cabo durante la transición escolar a grado primero. En este aspecto, los docentes de ambos grados manifestaron que se ha iniciado un trabajo institucional relacionado con el tema. Sin embargo, sentían que se debían realizar más acciones encaminadas a fortalecer el tránsito escolar en el nivel interno. No obstante, refirieron haber generado estrategias individuales que buscan comprender y mejorar los procesos de los niños en el paso de un grado a otro: “Digamos que en la institución se ha dado como el comentar nosotras qué hacemos desde primera infancia [...], pero considero que faltan muchísimas más cosas para que se pueda dar esa transición” (docente de transición # 3). “Hasta ahorita creo que se está iniciando, la verdad. Pero se está empezando a pensar en eso [...]. Yo, por ejemplo, tengo comunicación con la profe de transición, le pregunto por casos específicos” (docente de 1.º # 2). “Estuve hablando con la profe [...] de los niños que yo tengo [...], si son niños que tienen problemas para hablar, para escribir, tienen la atención dispersa” (docente de 1.º # 3).

Para los niños de transición estas estrategias individuales fueron insuficientes, pues se generaron apreciaciones del tránsito escolar que los prevenían en la relación con su docente y sus compañeros, y en el desarrollo de las actividades: “Va a ser un poco brava, feliz nos va a poner demasiadas planas, puede ser muy mandona, puede poner muchas tareas” (estudiante de transición # 1). “Pueden ser muchos compañeros que nos pegan, le decimos a la profe y ella puede ser muy regañona” (estudiante de transición # 4).

Algo similar sucedía con los niños de grado primero que no percibían el impacto de las estrategias de sus docentes para facilitar la transición, pues asumían la propuesta de grado primero muy distante de lo que hacían en grado transición en cuanto a complejidad y aumento de actividades: “Es que ya son cosas más avanzadas, que solo nos explican una vez, entonces es diferente, en transición

explicaban más” (estudiante de 1.º # 2). “Los cuadernos de transición estaban un poco más vacíos y ahora nos ponen más cosas” (estudiante de 1.º # 3).

Se ha identificado que, a pesar de los esfuerzos que se han hecho desde el MEN, no existe una propuesta institucional para la transición escolar. Sin embargo, los docentes de transición y de primero se refirieron a algunas acciones que podrían empezar a generarse como apoyo en este proceso. Estas se centran en tener el tiempo suficiente para hacer reuniones o jornadas pedagógicas en las cuales se desarrolle una armonización curricular desde el plan de estudios; llevar a cabo intercambios de saberes, prácticas y experiencias en los que se promueva la vinculación de los docentes de transición y primero, así como de los sistemas familiares; llegar a acuerdos para reconocer el desarrollo integral de los niños y fortalecer las interacciones docente-estudiante: “La profe de primero puede tener estrategias muy buenas que tal vez yo no conozco, o la profe de primero no conoce algunas estrategias que yo le puedo brindar y hacer ese conocimiento de saberes” (docente de transición # 3). “Hacer reuniones más periódicas [...]; aquí la reunión fue de 10 minutos y ya” (docente de 1.º # 2). “Que hubiera un acompañamiento de los padres, que tuviéramos más relación con los padres, porque el rompimiento es muy abrupto [...] y ya la relación con los padres no es tan cercana” (docente de 1.º # 3).

Las docentes coincidieron en afirmar que es importante tener el tiempo y el espacio para diseñar las estrategias y acordar expectativas que pueden aportar para la construcción de una propuesta institucional que apoye las transiciones armónicas. También, que ellas deben estar basadas principalmente en el reconocimiento de la transición como elemento que garantiza la continuidad y permanencia de los niños en el sistema escolar. Así mismo, coincidieron en la importancia de desarrollar esas acciones desde el diálogo, la armonización curricular, el intercambio de saberes, la vinculación con la familia y la interacción continua entre docentes y estudiantes.

Discusión

El estudio realizado tuvo como finalidad conocer las percepciones sobre el paso escolar de transición al grado primero en la Institución Educativa Manueleta Sáenz. Los resultados mostraron que esta es entendida y asumida por los

docentes desde una perspectiva tradicional centrada en las habilidades de los niños, en tanto esperan que sean estos los que estén preparados y cuenten con determinadas habilidades para asumir el siguiente grado escolar (Graue, 1993; Wesley y Buysse, 2003). Este hallazgo sugiere que hay una distancia con respecto a la perspectiva bioecológica propuesta por Pianta y Rimm-Kaufman (2008), ya que es la articulación entre los diferentes contextos lo que debe asegurar que los niños cuenten con las estrategias y herramientas que les permitan movilizarse sin dificultad en dicha transición. Este planteamiento ha sido reconocido por el MEN con la estrategia “¡Todos listos!” en la que se plantea la necesidad de preparar el camino para que los niños logren dar exitosamente este paso, involucrando en el proceso tanto al componente familiar como al físico (infraestructura, materiales y recursos) y al pedagógico. Aunque existe esta propuesta para promover las transiciones armónicas en el contexto nacional, los resultados de este estudio reflejaron que esta no es conocida por los docentes de la institución o que no tiene el impacto que debería tener y, como consecuencia, no se están llevando a cabo estrategias que permitan la preparación y disposición del ambiente para recibir y acoger a los niños en su paso de un grado a otro. Además, este estudio sugiere que hay discontinuidades entre los referentes nacionales para cada grado, que se manifiestan en las percepciones que los docentes tienen sobre los objetivos de formación que se deben asegurar en cada nivel.

Los docentes resaltaron la necesidad de crear vínculos entre transición y primero para cerrar la brecha existente entre ambos. Esto concuerda con lo expuesto por Abello Correa (2008), quien argumenta que cuando se generan condiciones para que los maestros de los diversos grados realicen trabajo colaborativo, se crea una efectiva estrategia en torno a la transición. Al compartir enfoques y la comprensión del desarrollo de los niños en el tránsito escolar, se posibilita que los maestros construyan prácticas asertivas que tomen en cuenta las percepciones y necesidades de los niños.

La Institución Educativa Manuelita Sáenz ha iniciado un proceso interno que busca abordar el tema de las transiciones escolares, en especial en el paso de los niños de grado transición a primero. En este sentido, han desarrollado algunas actividades como encuentros entre los docentes de los dos grados y armonización curricular. Sin embargo, las docentes coinciden en que los esfuerzos realizados no son suficientes. Por lo anterior, se reconoce este ejercicio

investigativo como el primer paso para empezar a abordar el tema de las transiciones, no solo en el Colegio Manuelita Sáenz, sino en los demás entornos escolares donde estas puedan tener lugar.

A partir del trabajo realizado se presentan algunas propuestas de acompañamiento en el paso de los niños de grado transición a primero, enmarcadas en la perspectiva ecológica (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008) la estrategia “¡Todos listos!” (MEN, 2015) y alineadas con las expectativas de los docentes de la institución:

- Construir un plan de acompañamiento a la transición que permita hacer seguimiento a las acciones que se están realizando para favorecer el tránsito escolar.
- Desarrollar un proceso de armonización curricular entre los docentes de los dos niveles para promover el intercambio de saberes, de experiencias pedagógicas y evaluación.
- Crear espacios para que los docentes se familiaricen con la perspectiva bioecológica sobre las transiciones en el sistema educativo, puedan diferenciarla de la perspectiva tradicional y comprender la importancia de asegurar una transición armónica para el desarrollo de los niños.
- Propiciar espacios de sensibilización docente frente a la manera como el niño vivencia los cambios al transitar a grado primero.
- Facilitar experiencias durante el cuarto período escolar que les permitan a los niños y padres de familia de grado transición familiarizarse con los docentes, espacios y dinámicas pedagógicas de grado primero (MEN, 2015).
- Realizar acompañamiento formativo a docentes y padres en un espacio común al inicio del año escolar para desarrollar una cultura de la transición que permita identificar cuál es el rol de cada agente en el proceso de ajuste de los niños en cuanto a los nuevos tiempos, espacios y prácticas pedagógicas (MEN, 2015).

Se espera, con esta propuesta, ampliar la mirada sobre la transición escolar, de la cual ahora se entiende que, además de ser un proceso de cambio, implica nuevas experiencias en cuanto a actividades, situaciones, espacios e interacciones, donde se debe reconocer lo que el niño siente al enfrentar retos que le son

desconocidos; por lo tanto, cada ambiente (familia, escuela y comunidad) debe crear las condiciones para potenciar una transición armónica.

Además, se invita a ampliar la mirada sobre las expectativas que se tienen en relación con los estudiantes, pues desde allí se hacen palpables las singularidades que hacen parte de su humanidad dentro de este proceso, lo cual implica comprender la necesidad de que en la escuela se reconozca esa diversidad de pensamientos, emociones, sensaciones, necesidades e intereses que reposan en cada uno de los sujetos para que se tengan en cuenta y se valoren las experiencias únicas que atraviesan mientras transitan de un ambiente escolar a otro.

Limitaciones de la investigación

La recolección y el análisis de los datos se llevaron a cabo con la participación de un equipo de investigación, del cual dos de las integrantes son parte de la planta docente de la institución estudiada. En todo momento se trianguló la información. Además, los resultados de este estudio no se pueden generalizar para los docentes y estudiantes de grado transición o primero de todas las instituciones educativas, puesto que la investigación se dio en un contexto determinado. Sin embargo, este estudio contribuye a las discusiones sobre la calidad de la educación inicial al poner de manifiesto la manera en la que un grupo particular de docentes y niños vive la transición de preescolar a primaria. El caso de la Institución Educativa Manuelita Sáenz señala la importancia de mejorar los esfuerzos del MEN para promover las transiciones armónicas a la primaria y la necesidad de suscitar discusiones y reflexiones acerca de este tema entre los docentes en formación y en ejercicio.

Referencias

- Abello Correa, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. Una experiencia de construcción de sentido* [tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/536>
- Bernstein, B. (1974). *Class, Code and Control, Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Creswell, J. W., y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. SAGE.
- Dahlberg, G., y Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och Skola – om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats [Preescolar y escuela. Dos tradiciones diferentes y visiones de un encuentro]*. HLS Förlag.
- Dockett, S., y Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). <https://ecrp.illinois.edu/v3n2/dockett.html>
- Dockett, S., y Perry, B. (2003). The Transition to School: What's Important? *Educational Leadership*, 60(7), 30-34. <https://www.ascd.org/el/articles/the-transition-to-school-whats-important>
- Fundación Bancolombia, Gómez Flórez, A., Pardo, D. F., Valles, J., Torrado, M., Yañez, H., Salazar, A., García, J. F., Maldonado, H., Guevara, M., Velasquez Ossa, A., Naranjo Loaiza, J., y Serna Murillo, M. C. (2015). *Modelo de transiciones exitosas en la primera infancia de la Fundación BanColombia: todos los niños y niñas transitan y los entornos se articulan para acogerlos. Guía de acompañamiento para su implementación*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5718>
- Graue, M. (1993). *Ready for What? Constructing Meanings of Readiness for Kindergarten*. New York Press.
- Kagan, L., y Tarrant, K. (2010). *Transitions for Young Children. Creating Connections Across Early Childhood Systems*. Brookes Publishing Company.
- Kraft-Sayre, M. E., y Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, and Schools*. University of Virginia. <https://eric.ed.gov/?id=ED479280>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. n. o 41.214.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., y Frey, T. (2015). *Measures with Positive Impact on Transition from Kindergarten to School – A Systematic Review*. Knowledge Center for Education.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. <https://bit.ly/43Ah1Iu>
- O'Brien, M. (1991). *Promoting Successful Transition into School: A Review of Current Intervention Practices*. Kansas University. <https://eric.ed.gov/?id=ED374921>

- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Ediciones Uniandes.
- Pianta, R. C., y Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' Observations about their Children's Transitions to Kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ586491>
- Pianta, R. C., y Rimm-Kaufman, S. (2008). The Social Ecology of the Transition to School: Classrooms, Families, and Children. In K. McCartney; D. Phillips (eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 490-507). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch24>
- Searle, J. (1969). *Actos del habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta-Agostini.
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>
- Wesley, P., y Buysse, V. (2003). Making Meaning of School Readiness in Schools and Communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 351-375. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00044-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00044-9)
- Yoshikawa, H., y Ponguta, L. A.; Kagan, S. L. (2017). *Analytic Plan for the Colombia Early Learning Quality Instrument (CELQI) and MELQO Child Development and Learning (CDL) Assessment*. Report submitted to the Colombia Ministry of Education.

Capítulo 3. Representaciones sociales sobre educación inicial y su relación con estrategias para el acceso y la permanencia de los niños en el sistema educativo*

Adriana Inés Ávila Zárate
Claudia Liliana Cely Serrano

En este capítulo se describe la relación entre las estrategias para el acceso-permanencia que ponen en práctica los docentes del grado transición y las representaciones sociales que tienen sobre educación inicial, en aras de proponer acciones contextualizadas que fortalezcan los planes sobre transiciones armónicas en el entorno educativo. Tal descripción ha derivado de un ejercicio investigativo de enfoque mixto en el que participaron docentes del grado transición de diferentes instituciones educativas oficiales en tres provincias del departamento de Santander, Colombia. Como aportes del estudio realizado se destacan: una línea base que caracteriza las representaciones sociales sobre educación inicial construidas por los docentes; la identificación de las estrategias que desarrollan para el acceso y la permanencia de los niños en el grado transición, y el reconocimiento de las estrategias que, sobre transiciones armónicas, realizan o no en relación con lo que saben y lo que propone el Ministerio Nacional de Educación (MEN). Se pudo mostrar la relevancia que adquieren las oportunidades y la calidad de la cualificación docente en la apropiación y comprensión de las estrategias adecuadas, en el tránsito armónico de la educación inicial al grado transición, para el bienestar y desarrollo integral de los niños del territorio.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.03>

Introducción

Desde el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a partir de la formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, permite visibilizar la importancia de la garantía del derecho que tienen todos los niños, antes de los 6 años, a la educación inicial y a las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia. En este marco, el MEN define la educación inicial como uno de los estructurantes de la atención integral que tiene como fin, de manera intencional, potenciar el desarrollo de los niños partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo, al mismo tiempo, las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos por medio de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (MEN, 2013). La educación inicial precisa de espacios pedagógicos intencionados que promuevan el desarrollo integral a partir de aprendizajes innovadores que generen en los niños agrado, interés y gusto por conocer, descubrir, discutir, observar y reinventar el mundo que les rodea.

Dicho esto, es posible tener representaciones sociales diferentes acerca del verdadero sentido de la educación inicial y alejadas de lo expresado en los referentes técnicos postulados por el Ministerio de Educación³, en el contexto de la atención integral, como se ve reflejado en una práctica pedagógica distante que no favorece el entorno ni el proceso educativo formal de los niños que tienen menos de 6 años. Es necesario resignificar las prácticas pedagógicas de los docentes de transición, pues son ellos los directamente responsables de propender por experiencias retadoras e innovadoras en las que el eje central sea el respeto a los procesos propios de los niños en pro de su desarrollo integral.

De acuerdo con lo anterior, uno de los puntos que motivaron el ejercicio investigativo realizado fue, justamente, reconocer qué representaciones sociales han construido los docentes del grado transición de las instituciones educativas oficiales que pertenecen a municipios con Secretarías de Educación no certificadas de tres provincias del departamento de Santander. Para esto se tomó

³ La claridad en el quehacer pedagógico en la primera infancia aumenta la probabilidad de aportar en su desarrollo, puesto que, como lo menciona el referente técnico del MEN (2014), «entre mayor claridad se tenga sobre aquello que se sabe, piensa y hace sobre la educación de la primera infancia, existen mayores posibilidades de aportar al desarrollo de esta por parte de todos los actores involucrados en este proceso».

como línea de base cualitativa la aplicación de un cuestionario (por parte de la Secretaría de Educación Departamental, en 2017) a docentes de transición en más de 150 instituciones educativas oficiales sobre el conocimiento que tienen respecto de los referentes técnicos de educación inicial, relacionados con las acciones de acceso y permanencia en el grado transición. Analizando las respuestas se notó el poco conocimiento de los maestros acerca de dichos referentes y de las acciones que ejecutan.

Identificar tal desconocimiento generó preocupación y motivó el emprendimiento de un proyecto de investigación en las instituciones educativas de las provincias de Yariguíes (antes conocida como Mares), Soto y Vélez del departamento de Santander, con el propósito de validar la información encontrada por la Secretaría de Educación Departamental y caracterizar las representaciones sociales que tienen los maestros del grado transición sobre educación inicial; medir cómo estas inciden en el acceso y la permanencia de los niños en la escuela, y proponer acciones pertinentes y flexibles orientadas a fortalecer el plan de trabajo desde los entes territoriales para la transición armónica de los niños de educación inicial al grado transición.

Tabla 3.1. Población del estudio

Provincia de Soto	Provincia de Yariguíes (antes conocida como Mares)	Provincia de Vélez
California	California	Aguada
Charta	Charta	Albania
El Playón	Betulia	Barbosa
Lebrija	El Carmen de Chucurí	Bolívar
Los Santos	Puerto Wilches	Chipatá
Matanza	Sabana de Torres	El Peñón
Rionegro	San Vicente de Chucurí	Florián
Santa Bárbara	Zapatoca	Guavatá
Suratá		Güepsa
Tona		Jesús María
Vetas		La Belleza
		La Paz
		Puente Nacional
		San Benito
		Sucre
		Vélez

Fuente: elaboración propia.

El proyecto se llevó a cabo en tres en provincias y 33 municipios de Santander, tal como se presenta en la tabla 3.1. La muestra la conformaron 101 docentes, todos del sector oficial. Sin embargo, después de 2019, con la investigación concluida, se operó un cambio en la división administrativa de la región, pasando de 3 a 4 provincias (la tabla presenta la división antes de 2019, momento de la investigación).

Las representaciones sociales

Son construcciones que se ven reflejadas en los discursos y en las acciones de las personas y los colectivos. En este trabajo investigativo se pretende identificar las representaciones sociales de los docentes del grado transición de las instituciones educativas oficiales; esto, para determinar la influencia que estas tienen en las acciones que desarrollan para el acceso y la permanencia de los niños en este grado, además de identificar qué creen que se enseña y se aprende en educación inicial. Lo anterior, para identificar si existe relación entre las representaciones sociales sobre educación inicial que tienen los docentes del grado transición, y las estrategias de acceso-permanencia que ponen en práctica en las instituciones educativas oficiales de los municipios con Secretarías de Educación no certificadas que se han seleccionado.

En general, las representaciones sociales pueden entenderse como la identidad social que las personas crean a partir de las experiencias que se construyen en su vida cotidiana en relación con las diversas experiencias vividas, las cuales se comunican por medio del lenguaje y diferentes formas de pensamiento según el contexto en el que se encuentre el individuo. Moscovici (1991) planteó que las raíces del concepto de representaciones sociales descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas, que condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes, por lo que el individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo constituido por normas, valores, creencias y mitos.

Si bien el concepto no es nuevo, de acuerdo con Wolter (2018) los trabajos de Jean Claude Abric instituyeron una metodología de análisis que se sigue empleando hoy día, ampliamente. Así las cosas, Abric (2001) brinda una categorización de las funciones de las representaciones sociales que es de interés para el presente estudio, como se muestra en la tabla 3.2:

Tabla 3.2. Funciones de las representaciones sociales

Funciones de saber	Funciones identitarias	Funciones orientadoras	Funciones justificadoras
<ul style="list-style-type: none"> • Permiten entender y explicar la realidad, facilitando la comunicación social y definiendo con esto el marco de referencia común que permite el intercambio, la transmisión y la difusión del saber social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se encargan de definir la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los colectivos, situando a los individuos y a los grupos en un campo social compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se resaltan tres factores específicos: la representación que interviene en la definición de la finalidad de la situación y el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto; la representación que produce un sistema de anticipaciones y expectativas; y las representaciones sociales que preceden y determinan la interacción, definiendo los comportamientos o prácticas socialmente obligadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Justifican a <i>posteriori</i> las posturas y los comportamientos, siendo importante en ellas la persistencia o refuerzo de la posición social del grupo involucrado.

Fuente: elaboración propia.

Acceso y permanencia en la educación inicial de acuerdo con el MEN

El MEN plantea herramientas que consisten en la existencia de un currículo unificado en todos los rangos de edades de la educación inicial y atención integral a la primera infancia (EIAIPI), la continua capacitación del personal encargado del proceso de enseñanza de los niños, y la aplicación de métodos pedagógicos por parte del personal de la EIAIPI y docentes de educación preescolar.

Se hace énfasis en la adopción de un sistema de información compartido que facilitaría la transferencia de conocimientos entre el personal de EIAIPI y los docentes escolares, y les permitiría comprender y apoyar mejor las necesidades de los niños, preparándolos para el inicio y el avance a través del grado de transición hacia la escolarización (MEN, 2009).

Dicho sistema se transformaría en “[...] un medio sistemático para que las escuelas y colegios evalúen las necesidades relativas de los niños cuando empiezan la escolaridad” (MEN, 2009, p. 117); además, permitiría evaluar y monitorear las necesidades individuales de los estudiantes, así como de los grupos y los distintos servicios brindados a estos.

Por su parte, las rutas amparadas por el MEN plantean medidas para ayudarles a los estudiantes a superar y afrontar, de una mejor manera, los cambios a los distintos niveles educativos. La propuesta principal para enfrentar este desafío fue la estrategia denominada “¡Todos listos!”, la cual se basa en la premisa de que el entorno educativo que acoge al estudiante es el que debe afrontar nuevos retos, respondiendo a las características, particularidades y capacidades propias de los escolares que se encuentran atravesando una transición, concepto que choca con las ideas que se tenían anteriormente cuando eran los educandos quienes se debían adaptar a la exigencia y manejo de cada transición implícita en el desarrollo del entorno educativo.

Como era de esperarse, el MEN, en aras de aprovechar al máximo los recursos con los que cuenta cada institución educativa del país y buscando el bienestar para los estudiantes, propone una forma de trabajo mancomunada de los actores que se ven involucrados en dichas transiciones; además, establece unas estrategias que no se deben descuidar al momento de recibir a los niños en el grado transición, que son: organización por parte de los docentes del trabajo pedagógico, los tiempos de las actividades académicas, el rol que desempeña cada niño dentro de su entorno, el papel que juegan los educadores, las condiciones físicas que deben tener los ambientes educativos y el establecimiento de pautas de convivencia, entre otros (MEN, 2015).

Metodología, instrumentos y técnicas

El estudio mencionado se desarrolló bajo un enfoque mixto que, como expresan Hernández *et al.* (2010) representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo: “Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación o, al menos, en la mayoría de sus etapas [...] agrega complejidad al diseño de estudio, pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques” (p. 21). Se consideró que este enfoque era

el más pertinente para el tipo de análisis de datos que se requerían al permitir combinar el paradigma tanto cualitativo como cuantitativo; de manera particular, admite incorporar las narraciones y verbalizaciones de los participantes para otorgarles un mayor sentido a los datos numéricos producto del cuestionario inicial. Este enfoque permitió elaborar un mejor estudio de la situación: valiéndose de la observación y recolección de datos, se pudieron cuantificar y cualificar la propuesta y el análisis de los resultados.

Con los datos cuantitativos se buscó aportar una medición de participantes, ubicación de estos con respecto a los sectores urbano o rural donde se hallan las instituciones educativas, y porcentajes acerca de lo que consideran con respecto a sus representaciones. Los datos cualitativos recogidos en los grupos focales y entrevistas permitieron establecer la relación entre las representaciones sociales construidas por los docentes con respecto a la educación inicial, y las estrategias de acceso y permanencia desarrolladas en torno a los niños en el grado de transición mediante un proceso de reflexión general y un análisis correlacionado de los datos generales, en los que se empleó el *software* NVivo12 como herramienta de apoyo.

Diseño de la investigación

El desarrollo del proyecto se materializó en tres fases primordiales, como se muestra en la figura 3.1.

Figura 3.1. **Diseño de investigación**



Fuente: elaboración propia.

Fase 1. Aplicación de la encuesta

La encuesta contó con cinco preguntas que indagaron los aspectos relevantes sobre las representaciones sociales de aquello que los docentes de transición creen respecto a qué se hace y qué se enseña en la educación inicial (Centros de Desarrollo Infantil, CDI⁴, Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF⁵); las razones por las que están de acuerdo o no; las diferencias entre lo que se enseña en el grado transición; lo que se debería hacer para ayudar en el acceso y la permanencia de los niños en el grado transición de sus instituciones educativas, con el propósito de identificar cuáles son las prácticas que los docentes desarrollan para el mismo proceso de los niños en la escuela y, además, permitió captar información sobre las necesidades de capacitación que consideran requieren los docentes de transición para mejorar su quehacer pedagógico

Fase 2. Realización de los grupos focales

Los grupos focales de discusión constituyeron un recurso metodológico utilizado para la recopilación de información emanada de la vivencia de los participantes. Se contó con la participación de entre cinco y dieciséis personas, con quienes se trabajó en torno a la intersubjetividad presente en ellos con relación a la construcción de significados grupales sobre la educación inicial y sus prácticas para el acceso y la permanencia de los niños en el sistema educativo.

Los grupos focales se iniciaron con la sensibilización de los participantes; luego, se acudió al uso del metaplán como una metodología cualitativa de grupo para propiciar que ellos desarrollaran opiniones, hicieran recomendaciones y planes de acción. El recurso empleado en el metaplán para la recolección de información fueron tarjetas, por el gran componente visual que aporta en la discusión.

⁴ En los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) se presta un servicio institucional que busca garantizar la educación inicial, cuidado y nutrición a niños menores de 5 años, en el marco de la atención integral y diferencial.

⁵ Este servicio se presta en las viviendas de los agentes educativos quienes, previamente capacitados, se responsabilizan del cuidado y atención de un grupo conformado por doce (12) a catorce (14) niños desde los 6 meses hasta los 5 años.

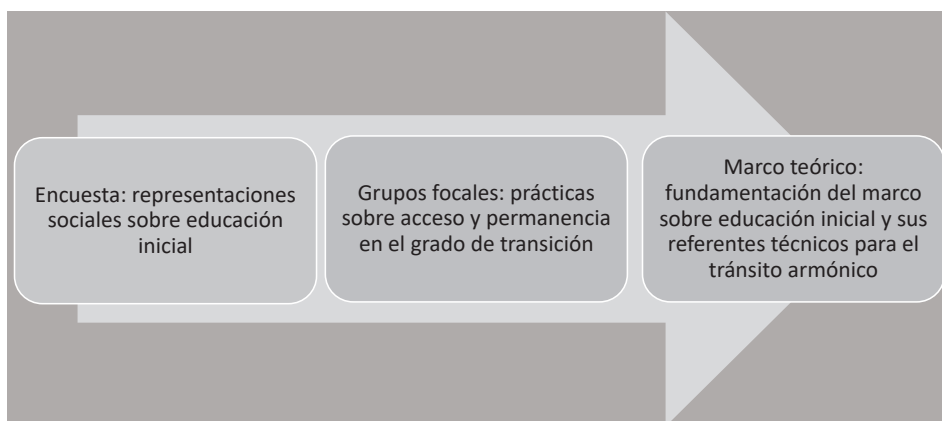
Entrevistas a directivos docentes

La entrevista a los directivos docentes se efectuó para aportar a la triangulación de la información obtenida en los grupos focales y en las encuestas a los docentes; esta permitió ratificar las respuestas dadas evitando el sesgo de la información. La entrevista fue semiestructurada y partió de dos preguntas orientadoras de respuesta abierta: ¿Cuáles son las prácticas alrededor del acceso de los niños en el grado transición? y ¿cuáles son las prácticas desarrolladas para la permanencia de los niños en el grado transición de las instituciones educativas oficiales?

Fase 3. ¿Cómo se analizaron los datos?

Para el análisis se planteó que los datos cualitativos serían los primarios y los cuantitativos los secundarios, como datos de correlación a la recolección de los primarios, atendiendo a lo presentado por Johnson y Onwuegbuzie (2004). En cuanto al tipo de estrategia seguida, se hizo un diseño de triangulación referido a la búsqueda de patrones de convergencia entre los datos (cualitativos y cuantitativos) con el fin de corroborar una interpretación global del fenómeno objeto de la investigación, a partir de la verificación y comparación de la información obtenida en los diferentes momentos y mediante los métodos aplicados (Benavides Rodríguez *et al.*, 2016).

Figura 3.2. Diseño de triangulación



Fuente: elaboración propia.

En referencia con el proceso de triangulación, las herramientas más utilizadas para este tipo de análisis fueron la comparación y la contrastación con la ayuda del *software* NVivo para la organización de información cualitativa. Para el análisis de datos del presente estudio, los datos secundarios se tabularon y se registraron en diagramas de barras y tortas que permitieron visualizar los aspectos más y menos predominantes en las respuestas dadas por los docentes y, a partir de allí, se extrajeron las conclusiones correspondientes. Con respecto al análisis de los datos primarios se compiló la información en relación con las categorías y subcategorías establecidas en concordancia con los objetivos propuestos, además de las categorías emergentes que surgieron durante el proceso, tal como aparece en la tabla 3.3.

Tabla 3.3. **Categorías de análisis iniciales**

Categorías principales
<ul style="list-style-type: none">• Lo que se cree que se hace en educación inicial.• Lo que se cree que se enseña en educación inicial.• Lo que hacen para promover el acceso de los niños al grado transición.• Lo que hacen para la permanencia de los niños en el grado transición.• Los tópicos en los que necesita capacitación para mejorar las prácticas pedagógicas en el grado transición.• Dificultades para la práctica pedagógica en las instituciones educativas.• Prácticas que tienen como fin el acceso y la permanencia de los niños en el grado transición de las instituciones educativas oficiales.• Necesidades de capacitación para mejorar el quehacer pedagógico en el grado transición.

Fuente: elaboración propia.

Respecto a estas categorías, la metodología mixta permitió analizar de manera integral las representaciones sociales sobre la educación inicial presentes en los docentes del grado transición; también, conjugar esto con un análisis estadístico de datos cuantitativos y la posterior exploración cualitativa del fenómeno estudiado.

Resultados y discusión

Se identificó que los docentes se inclinaron por asumir la educación inicial como primera etapa del proceso educativo en la que se encauzan acciones que promueven el desarrollo; en esto se identificaron siete subcategorías de descripción, así: la psicomotricidad, la socialización, el desarrollo de rutinas y hábitos, la formación en valores y normas, los cuidados, y el desarrollo integral. Cabe resaltar la concordancia entre las representaciones sociales que tienen los docentes del grado transición sobre el quehacer pedagógico que desarrollan las agentes educativas del ICBF en la educación inicial. La actividad rectora más mencionada fue el juego en el marco del quehacer pedagógico, y otras como las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio no son tan reconocidas ni en el sentido mismo del qué es lo que se privilegia en el trabajo cotidiano con niños.

Se encontró que aún existen opiniones divididas en los docentes del grado transición con respecto de la lectura y la escritura de los niños en educación inicial, lo que permite identificar que aún hay algunos que esperan que los niños aprendan a leer y a escribir con las agentes educativas del ICBF.

Figura 3.3. Diferencias entre lo que se enseña en educación inicial y el grado transición



Fuente: elaboración propia.

En las anteriores nubes de palabras se buscó representar la frecuencia de estas con respecto a la categoría de diferencia entre lo que se enseña en educación inicial y el grado transición; se constata que los docentes creen que sí es diferente, y lo creen por la diferencia de contenidos. Por su parte, quienes creen que no es diferente lo explican porque en el grado transición se da continuidad a lo que han aprendido en educación inicial.

Dicho esto, encontramos que los docentes de transición conocen que lo que se enseña en educación inicial es diferente a lo que se enseña en el grado transición, desde el punto de vista que este último pretende ser preparatorio para lo que requieren en la educación formal. Entonces, se observa que es necesario que los docentes del grado transición transformen su representación social de una educación inicial preparatoria para el grado transición a una educación inicial en su mismo sentido; esto es, que permita el reconocimiento de las diferencias e individualidades del niño y sus familias y que propicie espacios pedagógicos enriquecidos que promueven su desarrollo integral.

En consecuencia, es importante mencionar que el presente estudio reveló desconocimiento de los docentes sobre referentes técnicos de educación inicial, puesto que son muy pocos los enviados a los espacios de capacitación, y los momentos para compartir la información no son suficientes.

El tercer objetivo planteado se basó en identificar las estrategias que desarrollan los docentes del grado transición para el acceso y permanencia de los niños dentro del sistema educativo. Para esto se realizaron dos discusiones sobre las estrategias que desarrollan los docentes. Una educación de calidad propicia condiciones adecuadas que promuevan el acceso y la permanencia de los niños, por lo que resulta preocupante ver cómo el 5 % de los niños del departamento de Santander ha desertado del grado transición por encima del porcentaje nacional y el 1 % ha reprobado el año, lo que da cuenta de que, aunque no es considerado reprobado este grado, en el departamento se muestra que sí sucede.

En los siguientes párrafos se especifican los principales hallazgos encontrados con respecto a las estrategias que desarrollan los docentes participantes de esta investigación para el acceso y la permanencia de los niños en el grado.

Con respecto al acceso

Los docentes del grado transición que participaron en esta investigación destacan sus esfuerzos y estrategias para garantizar la matrícula efectiva de los niños

que están en la comunidad con la edad adecuada para el ingreso a ese grado; sin embargo, se observa que en dicho proceso recomiendan que también es importante fortalecer la articulación con las agentes educativas de las modalidades del ICBF sobre el quehacer pedagógico que se llevó en educación inicial, para conocer el estado en que vienen los niños y sus familias.

Otro de los hallazgos importantes frente a las estrategias de acceso es el énfasis que hacen los docentes en la necesidad de espacios de capacitación para los padres, que permitan la sensibilización y la motivación por la continuidad de los niños en el sistema educativo, donde se les expliquen el rumbo y el sentido del grado transición para que dejen de insistir con la vinculación del niño a los 4 años y comprendan que los procesos de lectura y escritura que promueve el sector educativo privado no son el verdadero propósito del grado transición. Para los docentes del grado transición participantes en esta investigación los ambientes educativos son una limitante por ser poco atractivos en comparación con los espacios que tienen en las modalidades de educación inicial del ICBF y por la oferta educativa privada. Lo anterior, según ellos, constituye una falta de inversión de recursos por parte de la Gobernación, no solo en la infraestructura, sino en el material didáctico que permita orientar de manera intencionada estrategias pedagógicas según la edad de los niños.

Con respecto a la permanencia

Cabe mencionar que en las provincias objeto de investigación se logró develar una preocupación por la situación de los niños de 4 años que ingresan al grado transición y las dificultades para el acompañamiento e impulso de procesos responsables de aprendizaje para la permanencia y la promoción de niños tan pequeños; sin embargo, los padres o cuidadores pueden, si así lo desean, matricular a sus niños de 4 años (Consejo de Estado, Sentencia 2005-00086, 2011). No obstante, se establece en dicha sentencia que

[...] cada entidad territorial deberá generar los mecanismos a partir de los cuales se organicen los tránsitos particulares o de carácter excepcional, cuando los padres de familia se interesan e insisten en matricular a sus hijos en los grados de preescolar desde los 4 años y se acuerden las actividades necesarias para ello.

Es necesario identificar si la Secretaría de Educación departamental cuenta con lo mencionado en dicha sentencia y, si lo tiene, cómo hace la transferencia de este para el tipo de tránsito solicitado, de modo que se evite la repitencia o deserción de los niños a esta edad.

El estudio realizado mostró cómo las representaciones sociales equivocadas y el desconocimiento de los docentes del grado transición sobre educación inicial y, de manera particular, sobre lo referente al tránsito armónico en el marco de la atención integral, no permiten la práctica de las estrategias de acceso y permanencia construidos por el MEN; se infiere que aquello que no se menciona por parte de los docentes del grado transición es porque no hace parte de su práctica cotidiana respecto a las adecuadas estrategias llevadas a cabo para propiciar el tránsito armónico. Si bien los docentes realizan algunas acciones para el acceso y permanencia, estas son más intuitivas que intencionadas; es decir, no están en el marco de un plan de acción que ponga a los niños como centro de la transición y que apoye a las familias y cuidadores como actores protagónicos del proceso.

Se demostró que lo realizado dista de lo dispuesto en el plan de acción de la Secretaría de Educación departamental para el tránsito armónico, a saber:

Etapas

Etapas 1
Planeación y alistamiento, con participación interinstitucional ampliada, para establecer tiempos de estudio y apropiación de los referentes técnicos orientados a definir la entrega pedagógica como una práctica ineludible.

Etapas

Etapas 2
Ejecutar actividades de la guía “¡Todos listos!” del MEN (2015) y de la Guía 8 del ICBF (2017) que promuevan encuentros técnicos entre los docentes del grado transición y las agentes educativas del ICBF para propiciar un espacio de intercambio de saberes, expectativas e inquietudes acerca de la puesta en práctica del referente técnico sobre el tránsito armónico.

Etapas

Etapas 3
Matrícula, que implica precisar qué se va a hacer con respecto a los niños de 4 años que se están recibiendo en el grado transición cuando la edad mínima es de 5 años y que en algunas instituciones educativas los promueven a primer

grado de primaria aun cuando no cuentan con las condiciones adecuadas, según los docentes, o deben repetir el año apenas empezando su proceso escolar. Esto sugiere una reflexión urgente y acciones pertinentes, por parte del Gobierno local, que no afecten a los niños en su desarrollo y bienestar.

Etapa 4

Seguimiento al tránsito, que incluye el establecimiento de indicadores de gestión y de impacto, así como la documentación y la socialización de información para el seguimiento tripartito; esto es, padres de familia, docentes de la escuela y agentes educativos del ICBF.

El estudio realizado se constituye en un llamado a plantear una reflexión y estudio de la inversión local que evalúe las acciones que desarrolla para garantizar los recursos que permitan la concienciación masiva y la adopción de los planes de acción que incidan en la Ruta Integral de Atenciones (RIA) que permitan asegurar, con atenciones adecuadas, la transición de los niños en primera infancia al grado transición para decir que ¡Santander está listo!

Es de anotar que el ejercicio realizado aportó a la región, departamento de Santander, una mirada local que permite ajustar o fortalecer las acciones que promuevan el conocimiento de los referentes técnicos de la educación inicial; esto, en el marco de la atención integral sobre transiciones armónicas como respuesta para incentivar la equidad, la igualdad, promover la paz y desaparecer la deserción y la repitencia de los niños que ingresan en la educación formal.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Benavides Rodríguez, E., Cardona Correa, M. L., y Tello Torres, F. (2016). *Representaciones sociales de educación inicial: el caso de los actores escolares de las Instituciones Educativas Acacia II y Jackeline de la ciudad de Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/790>
- Consejo de Estado. Sala Contenciosa Administrativa. Sección Primera. Expediente 11001-03-24-000-2005-00086-01. C. P. Marco Antonio Velilla Moreno. 27 de enero de 2011.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2017). *Guía orientadora de tránsito de niños y niñas de los programas de atención a la primera infancia del ICBF al sistema educativo formal*. <https://www.icbf.gov.co/guia-orientadora-para-el-transito-de-los-ninos-y-ninas-desde-los-programas-de-atencion-la-primer>
- Johnson, B., y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Documento n. o 10. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-210305.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia*. <https://bit.ly/3NIAO4G>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento n. ° 20. El sentido de la educación inicial*. <https://bit.ly/42LagiV>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. <https://bit.ly/43AhI1u>
- Moscovici, S. (1991). *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos: cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Secretaría de Educación Departamental (2017). *Matrícula 2017 grado transición*. Bucaramanga, SED.
- Wolter, R. (2018). The Structural Approach to Social Representations: Bridges between Theory and Methods. *Psico-USF*, 23(4), 621-631. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230403>

Capítulo 4. Aplicación de la política pública para transición en contextos rurales*

Andrea Bustamante Torres
Olga Lucía González Beltrán
Carolina Maldonado Carreño
Claudia Ximena Rodríguez

La articulación entre las políticas públicas y las prácticas pedagógicas ha sido concebida como un elemento fundamental para el tránsito exitoso de los niños en el sistema educativo. En Colombia, diversos estudios han analizado la coherencia entre la política de atención integral para la primera infancia De Cero a Siempre (DCAS) y las prácticas pedagógicas, predominantemente en entornos de educación inicial urbana. A pesar del reconocimiento de la importancia de esta política para superar la inequidad, son pocos los estudios que abordan la educación inicial en los contextos rurales, cuyos indicadores de inequidad están ampliamente documentados. En el estudio que se presenta en este capítulo se analizan las prácticas de aula y ambientes de aprendizaje de una institución educativa rural multigrado, a la luz de las orientaciones pedagógicas contenidas en los documentos de política pública que existen en Colombia para el grado transición. Los resultados obtenidos mediante la observación no participante y entrevistas cortas mostraron un predominio de las prácticas dirigidas al desarrollo de las dimensiones cognitiva y corporal. En contraste, fueron escasas las prácticas de aula que facilitan las dimensiones socioafectiva y estética, el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio. Los hallazgos se encuentran en la misma línea de estudios previos. Se discuten sus posibles explicaciones e implicaciones enfatizando el lugar dado a los docentes y a la ruralidad en la construcción y puesta en práctica de la política pública.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.04>

Introducción

Las políticas públicas para la primera infancia han recibido cada vez más atención en los países en vía de desarrollo gracias a que la investigación ha mostrado los beneficios de garantizar una educación de calidad en esta etapa de la vida, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). Los estudios de García *et al.* (2016; 2020) sugieren que una educación de calidad en la primera infancia está relacionada con mayores ingresos económicos, mayores niveles de escolaridad, mejor desempeño académico y menor probabilidad de consumo de sustancias psicoactivas y criminalidad en los ciclos de juventud y adultez. Adicionalmente, la educación temprana mejora las habilidades comunicativas y cognitivas registradas en los siguientes grados escolares (Asghar *et al.*, 2021; Ramey *et al.*, 2000; Shweinhart *et al.*, 2005). Existe también evidencia sólida que indica que los desempeños cognitivo, social, emocional y físico durante la primera infancia están asociados a mayores niveles de escolaridad e ingresos y a niveles más bajos de embarazo adolescente, participación en programas asistenciales y criminalidad (Bernal, 2014; Bernal y Camacho, 2010). Adicionalmente, la investigación ha mostrado que, si bien la relación con los padres es fundamental, los nexos que los niños establecen con sus maestros y pares resultan cruciales, por lo que las aulas de educación inicial son un espacio importante para el desarrollo infantil (Maldonado-Carreño y Guerrero, 2015).

Por estas razones, las políticas dirigidas a la primera infancia han ganado cada vez más protagonismo como estrategia para superar las inequidades que afrontan amplios sectores de la población y han implicado el compromiso de los Gobiernos y la sociedad. En Colombia se han realizado grandes esfuerzos desde comienzos de la década del 90 por construir una política pública dirigida a favorecer el desarrollo integral de la primera infancia. La oferta educativa en la modalidad institucional entre los 3 y los 5 años se ha concentrado en tres grados de preescolar: prejardín, jardín y transición (MEN, 2014a); el último grado, establecido en la Constitución Política de 1991 como obligatorio.

El grado transición representa el momento de conexión entre el hogar o los sistemas de educación inicial y la educación formal. Sin embargo, estos entornos obedecen a lógicas propias, con organizaciones espaciales y temporales diferentes, así como con relaciones distintivas con los adultos, entre los pares y con el aprendizaje (Yoshikawa *et al.*, 2017). Tales diferencias hacen necesario el acompañamiento oportuno y pertinente a los niños y sus familias y la

articulación de los esfuerzos en tres ámbitos. Primero, el componente pedagógico: la naturaleza y el contenido del intercambio de aprendizaje que se produce entre niños, familias y maestros; segundo, el componente programático: servicios no pedagógicos prestados por programas para fomentar el desarrollo de los niños, y tercero, el componente de política: regulaciones y leyes que permiten establecer y mantener las mejores prácticas (Kagan, 2010). Así, la política pública establece los derroteros y expectativas sobre el trabajo de los docentes, orienta las evaluaciones sobre la calidad de la educación y señala los esfuerzos de formación que garanticen la actualización y el logro de las metas y estrategias para promover el desarrollo y bienestar para los niños.

Colombia ha seguido la tendencia internacional de que la importancia de las transiciones en primera infancia se ha ido transformando y ganando terreno en la política pública (OEA, 2009; Schleicher, 2019). Inicialmente, el grado transición estaba orientado a preparar a los niños para su ingreso a la educación básica primaria, siguiendo un modelo de preparación o *aprestamiento* (Pianta y Rimm-Kaufman, 2006). Más recientemente, la política plantea que el aprendizaje que ocurre en la primera infancia tiene sentido en sí mismo y no solo en la educación escolar o primaria (MEN, 2014a; Constitución Política de Colombia, 1991). Así, las transiciones en la primera infancia y el grado transición se abordan desde una mirada ecológica y sistémica (Pianta y Rimm-Kaufman, 2006) en la que

[...] el niño se concibe como sujeto activo de su propio proceso de vida, sin considerarlo desde su nivel de maduración ni como cifra, sino de manera integral, incluyendo, además del estudio de los procesos individuales y sociales de constitución de la subjetividad e identidad, el estudio de las condiciones de los contextos económico, cultural, social y político en las cuales se viabiliza su existencia. (Alvarado y Suárez, 2011, p. 73)

Lineamientos de política para la educación inicial y preescolar en Colombia

La educación inicial se entiende como un “[...] derecho impostergable de la primera infancia [...] cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños (sic) desde su nacimiento hasta cumplir

los seis años” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013) y se establece como válida en sí misma y no solo como un medio de preparación para la educación básica primaria. La educación preescolar hace parte de la educación formal en Colombia desde el año 1976 cuando se estableció como parte de la atención integral a la niñez. Sin embargo, en la Constitución Política de 1991 se estableció el último nivel de preescolar como obligatorio. Inicialmente, este nivel se denominó *grado cero* y estuvo ligado a la ejecución de un programa que tenía como fin “[...] ampliar cobertura, mejorar calidad y generar condiciones más equitativas para la población de cinco y seis años” (MEN, 1998, p. 5). La propuesta pedagógica para este grado estaba sustentada en principios constructivistas y de pedagogía activa y fue concebida para facilitar una transición exitosa de los estudiantes a la educación básica primaria (MEN, 1998). En el año 1997, con el Decreto 2247, *el grado cero* pasó a denominarse *grado transición*. Actualmente, los tres niveles de educación preescolar (dos no obligatorios y uno obligatorio) son: prejardín, para estudiantes de 3 años; jardín, para estudiantes de 4 años, y transición, grado obligatorio, para estudiantes de 5 años (Decreto 2247, 1997).

En el momento en el que se realizó el presente estudio (2017) estaban vigentes dos series de documentos de política pública que establecen orientaciones para la práctica pedagógica en las aulas de transición: los *Lineamientos curriculares de preescolar* de 1998 y los *Referentes técnicos para la educación inicial* del 2014; una tercera serie de documentos, las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*, estaba empezando a circular en las instituciones escolares, por lo que se incluye en esta revisión de literatura pero no se tuvo en cuenta durante la recolección y el análisis de los datos.

Lineamientos curriculares de preescolar

Fueron publicados en 1998 y contruidos bajo la premisa de que los niños son agentes protagónicos del proceso educativo. La educación inicial responde, entonces, a una visión de los niños como sujetos de derechos capaces de “[...] conocer, sentir, opinar, disentir, plantear problemas y buscar posibles soluciones” (MEN, 1998, p. 3). Se reconoce la integralidad, la participación y la lúdica como tres principios fundamentales y se plantean cuatro aprendizajes esenciales que

la educación inicial debe facilitar: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Adicionalmente, se hace énfasis en la importancia de ofrecer una educación inicial pertinente para el contexto cultural y para el desarrollo pleno de los niños en siete dimensiones: corporal, estética, ética, cognitiva, socioafectiva, comunicativa y espiritual (véase la tabla 4.1).

Tabla 4.1. Lineamientos curriculares de preescolar de 1998

Dimensión	Descripción
Corporal	Se relaciona con el desarrollo físico y con la coordinación del movimiento, así como con la expresión por medio del movimiento.
Estética	Se dirige a promover la sensibilidad, expresión e imaginación valiéndose de los lenguajes artísticos.
Ética	Se refiere a la forma en que los niños se relacionan con su entorno, a su comprensión sobre su papel en la sociedad y al desarrollo de su autonomía para distinguir lo correcto de lo incorrecto.
Cognitiva	Se refiere al desarrollo de los procesos cognitivos básicos (atención, percepción y memoria), y al lenguaje como herramienta para construir representaciones y utilizar sistemas simbólicos.
Socioafectiva	Se relaciona con capacidades como la expresión de emociones, la evaluación de los propios comportamientos y la toma de decisiones, esenciales para establecer relaciones positivas con otras personas y para afianzar el autoconcepto, la autoimagen y la autonomía.
Comunicativa	Se dirige a elementos relativos a expresar conocimientos e ideas.
Espiritual	Se refiere al conjunto de valores, intereses, actitudes y aptitudes morales y religiosa presentes en la cultura.

Fuente: adaptación MEN (1998).

Referentes técnicos para la educación inicial

Publicados en 2014 en el marco de la política para la atención integral a la primera infancia en Colombia, hoy hacen parte de la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia (Ley 1804 de 2016). Apuntan a la puesta

en práctica de procesos educativos pertinentes y oportunos para promover el desarrollo integral de los niños en torno a cuatro actividades rectoras de la infancia: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio (véase la tabla 4.2). En los referentes se describen, además, tres procesos que le dan sentido a la educación inicial: (1) las interacciones significativas de los niños consigo mismos, con los demás y con su entorno, (2) la creación intencional de ámbitos temporales, espaciales y relacionales cálidos y caracterizados por la libertad de expresión, que estén enriquecidos para promover las actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio) y el pleno desarrollo de los niños, y (3) la facilitación de experiencias pedagógicas intencionadas (es decir, planeadas y organizadas con un propósito establecido) que reconozcan la individualidad de los niños y pretendan favorecer su desarrollo (MEN, 2014b).

Tabla 4.2. Referentes técnicos de educación inicial

Actividad rectora	Descripción
Arte	Enfocada en los procesos de comunicación artística en tres modalidades: expresión dramática, expresión musical, y artes plásticas y visuales.
Juego	Entendido como una experiencia creadora y un reflejo de la cultura y la sociedad, que promueve la promoción y práctica de normas y la creación de identidad.
Literatura	Orientada a la incorporación de la tradición oral, los juegos, el arte, y la lectura de cuentos e historias para facilitar el manejo de símbolos esenciales para el aprendizaje y la vida emocional.
Exploración del medio	Dirigida a permitir a los niños aprender de la interacción con su contexto y ambiente inmediato, relacionándose con los adultos, transformando activamente el espacio y construyendo su yo en torno a otros

Fuente: adaptación MEN (2014b).

La atención integral que se establece en esta política implica promover el desarrollo y el aprendizaje junto con el bienestar, la salud y la nutrición, y juega un papel fundamental al promover la construcción de la identidad, la participación y el ejercicio de la ciudadanía con el disfrute, la recreación y la exploración (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013). Esto ocurre cuando los niños participan de ambientes que potencian

su desarrollo, acompañados de docentes que proponen prácticas pedagógicas pertinentes; cuando disfrutan de una alimentación que cumple con el requerimiento nutricional, y cuando se vinculan con sus familias y comunidades y cuentan con seguimiento y valoración de su proceso (MEN, 2014a). La decisión de enmarcar la educación inicial y el grado transición en la política de atención integral permite avanzar en la armonización de la educación preescolar y la primaria. La vinculación del grado transición a la atención integral comenzó en el 2016 mediante la integración de 478 establecimientos en algunas entidades territoriales certificadas a la iniciativa “Preescolar es una nota”. Para el 2019 el 12 % de la cobertura en el sector oficial incluía el grado transición dentro de la atención integral. Desde entonces se han desarrollado algunas estrategias para ampliar esta cobertura y favorecer la permanencia en el sistema educativo al lograr transiciones armónicas entre las modalidades de educación inicial, el grado transición y el primer grado de primaria (Maldonado-Carreño *et al.*, 2019).

Bases curriculares para la educación inicial y preescolar

En 2017, los *Referentes técnicos para la educación inicial* del 2014 se actualizaron con las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* (MEN, 2017). Estas bases curriculares buscan ser un referente para orientar la organización pedagógica y curricular de la educación para la primera infancia en Colombia, haciendo “[...] énfasis en la acción de los niños y las niñas (*sic*) y en las relaciones que construyen en la cotidianidad, como el escenario privilegiado donde los procesos educativos y pedagógicos cobran vida” (MEN, 2017, p. 22). Dentro de este contexto, se asume que los niños deben ser el centro de la práctica pedagógica y se definen tres propósitos principales de la educación inicial y preescolar: (1) que los niños construyan su identidad en relación con otros, se sientan queridos y valoren los grupos sociales a los que pertenecen; (2) que comuniquen activamente sus ideas y emociones, y (3) que exploren, se relacionen con su entorno y disfruten aprender. Además, estas bases ofrecen a las maestras una ruta para organizar su práctica pedagógica en torno a cuatro momentos (MEN, 2017): *indagar* (conocer las características del desarrollo de los niños, sus intereses, capacidades, gustos, familias, comunidades, etc.), *proyectar* (hacer una planeación pedagógica), *vivir la experiencia* (interactuar con los niños a partir

del cuidado, de la provocación de experiencias retadoras, motivantes y seguras para ellos, y del acompañamiento desde la observación y la escucha), y *valorar el proceso* (observar y reflexionar acerca de los tres momentos anteriores).

La educación rural en Colombia

De acuerdo con el MEN (2012) la educación rural debe proveer una formación pertinente y de calidad que permita a los niños y jóvenes desarrollar competencias básicas y productivas que les permitan “[...] vincularse como ciudadanos productivos a la vida social y económica de su región” (p. 12); además, la educación también debe facilitar a los estudiantes el acceso al “capital cultural de la humanidad” (*ibid.*) y debe promover procesos de aprendizaje en los que se puedan conocer, con sentido crítico, diferentes realidades. De manera similar, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) establece que el sentido de la escuela rural es promover, orientar y desarrollar capacidades intelectuales, morales y técnicas de los niños campesinos respetando, valorando e incorporando en los programas escolares sus costumbres, lengua, formas de aprender, experiencias domésticas y experiencias productivas. Así, la escuela rural debe tener en cuenta el contexto de los niños campesinos, pero también debe desarrollar en ellos las capacidades necesarias para comprender, enfrentar y resolver problemas concretos tanto en sus comunidades como en las ciudades (FAO, 1994).

A pesar de que este es el ideal, la realidad de Colombia y otros países de América Latina es que existen brechas marcadas entre la educación que se ofrece en zonas rurales y urbanas. En comparación con las áreas urbanas, los niveles de deserción en la ruralidad son mucho mayores, los recursos destinados a educación son menores, la infraestructura es más precaria y los estudiantes tienen un desempeño académico más bajo (Cueto Caballero, 2018; MEN, 2012). Adicionalmente, las escuelas rurales suelen tener aulas multigrado o unitarias que agrupan estudiantes de varias edades y grados, de las que frecuentemente están a cargo de docentes que no tienen ni la preparación ni los materiales para atender esta modalidad educativa (Cueto Caballero, 2018).

En Colombia, la Ley General de Educación solo incluye la educación rural en el artículo 4 correspondiente a la educación campesina y rural, el cual hace

alusión, de manera general, al fomento de la educación campesina en contextos rurales (Ley 115 de 1994). Surgieron, después, los denominados proyectos de educación rural (per), que enfocaron sus objetivos en ampliar la cobertura y mejorar la calidad educativa en las zonas rurales con el fin de disminuir la brecha entre educación urbana y rural (men, 2015).

Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo, documento posterior sobre educación rural en el país, reconoce que el sistema educativo nacional no tiene todavía la capacidad de garantizar a todas las personas que viven en zonas rurales el goce pleno del derecho a la educación. Partiendo de esta problemática, el men propone una serie de lineamientos para las zonas rurales, con el fin de contribuir a superar las brechas de inequidad y calidad que afectan a esta población. Estos lineamientos responden a tres principios: (1) coherencia entre las políticas nacionales y sectoriales, (2) permanencia en el sistema educativo, y (3) articulación entre entidades sectoriales y otras entidades para aumentar la eficacia (men, 2015). Más recientemente, la educación rural se ubicó como uno de los compromisos derivados del Acuerdo de Paz, llamando la atención sobre su urgencia (Duque Duque, 2018).

En cuanto a la educación inicial, el MEN (2012) plantea que es fundamental atender a la primera infancia en los contextos rurales con programas especializados para esta población. Adicionalmente, los lineamientos de *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo* resaltan la importancia de la educación inicial para el desarrollo integral de los niños y define una ruta de acción para facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes. Esta ruta de acción resalta, de manera general, la revisión de las condiciones en las que se presta atención a la primera infancia en la ruralidad, la adecuación de dicha atención al contexto rural y la oferta de asistencia técnica a las Secretarías de Educación (MEN, 2015).

A pesar del reconocimiento explícito de la importancia de la atención a la primera infancia en los documentos anteriormente descritos, no se cuenta con lineamientos específicos para la ruralidad, y solo se alude a las políticas y rutas de acción generales sin ofrecer detalles de la puesta en práctica de estos contextos para primera infancia. Más aún, no es claro cómo debe ser la atención para los estudiantes de grado transición que asisten a aulas multigrado o unitarias con otros estudiantes de primaria. Por otra parte, aunque los *Lineamientos*

curriculares de preescolar de 1998 y los *Referentes técnicos para la educación inicial* de 2014 contienen orientaciones para el grado transición, estas no hacen mención explícita a los contextos rurales con aulas multigrado o unitarias. Este vacío guía la presente investigación, en la que se buscó explorar la articulación entre los documentos de política para la educación inicial en Colombia, las prácticas de aula y los ambientes de aprendizaje en una institución educativa rural (I. E. R.) con aulas multigrado o unitarias.

Evidencia sobre la coherencia entre la política y las prácticas

Dentro de las evaluaciones de la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre en Colombia se han realizado diversas investigaciones que contrastan sus lineamientos con las prácticas pedagógicas, como una manera de entender las dinámicas del cambio pedagógico y favorecer la calidad de la educación. Por ejemplo, en el estudio realizado por Castro-Martínez *et al.* (2015) se compararon, de manera cualitativa, la coincidencia entre política y las prácticas pedagógicas en el grado transición de una institución pública y una privada en Bogotá. Los hallazgos indicaron que, si bien se incluyen los elementos consignados en la política, persiste una intencionalidad pedagógica en la que las actividades propuestas por las docentes “están mucho más alineadas con las metas académicas y con la preparación para la primaria” (p. 122).

Por medio del estudio llevado a cabo por Vahos y Gómez (2021), en un programa de prácticas de la Licenciatura en Primera Infancia en Bello (Antioquia), se encontró que, aunque las practicantes incluían en sus planeaciones los elementos de la política, aspectos relacionados con la promoción de la autonomía de los niños y la resolución de problemas tenían poca aparición en las aulas. Vargas-González (2021) llevó a cabo un estudio de caso comparativo en siete municipios de las regiones Andina y Caribe del país y analizó 36 prácticas pedagógicas de educación inicial en la modalidad institucional. Los resultados mostraron que “se atisban modos de relacionamiento basados en el respeto y reconocimiento del otro” (p. 2), pero hay elementos que van en contravía de la política dcas, especialmente ligados a un énfasis en el control sobre los comportamientos de los niños, la repetición como mecanismo de aprendizaje y el

privilegio de preguntas cerradas en las interacciones entre maestras y estudiantes (Vargas-González, 2021). Como indica la autora, estas prácticas están en contravía de la política al disminuir las posibilidades de agencia y exploración del entorno por parte de los niños, entre otros elementos. Vale la pena señalar que, aunque este estudio incluyó algunas aulas rurales, no se presentaron análisis diferenciales relacionados con sus particularidades.

A pesar de que se reconoce la relevancia de que los niños en las zonas rurales reciban una educación inicial de calidad que les permita desarrollarse de manera integral, no se identificaron estudios en Colombia que indaguen cómo los lineamientos expuestos en los documentos de política pública se llevan a la práctica en estas zonas. Como señalan Alvarado y Suárez (2011) en un estudio enfocado particularmente en población indígena, “[...] aún existen condiciones de inequidad en términos de recursos económicos y atención del Estado a las áreas rurales, indígenas y de frontera. No existen indicadores unificados nacionales que permitan leer la situación particular de estas poblaciones” (p. 73).

En este estudio se buscó analizar de qué manera las orientaciones pedagógicas contenidas en dos documentos de política pública para el grado transición se llevan a la práctica en una institución educativa rural con aula multigrado o unitaria. Esto, con el objetivo de explorar la correspondencia entre lo que ha sido construido desde la práctica en las aulas de transición en el contexto rural y lo planteado en términos de política pública. Más específicamente, este estudio abordó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el grado de articulación entre las orientaciones contenidas en los documentos de política pública para la primera infancia en Colombia, las prácticas de aula y los ambientes de aprendizaje utilizados con los estudiantes de transición de la I. E. R.?

Es importante aclarar que en el momento en el que se desarrolló el estudio que se describe en este capítulo (segundo semestre del 2017) había dos series de documentos de política pública vigentes en el contexto nacional, específicos para el grado transición: los *Lineamientos curriculares para preescolar* de 1998 y los *Referentes técnicos para la educación inicial* del 2014. Aunque estos documentos ofrecen lineamientos generales para guiar las prácticas pedagógicas en preescolar, no contienen orientaciones específicas para las instituciones rurales organizadas en aulas multigrado o unitarias.

Metodología

Participantes

Esta investigación se desarrolló durante el segundo semestre del 2017 en una institución educativa rural multigrado ubicada en un municipio de Cundinamarca. De las 11 sedes con las que cuenta la institución, se seleccionaron tres escuelas unitarias⁶ (en adelante sede 1, sede 2 y sede 3) y una bidocente⁷ (en adelante sede 4), de acuerdo con los siguientes criterios: (1) la cantidad de niños del grado transición; mínimo 2, (2) la accesibilidad de acuerdo con las posibilidades de transporte para realizar la investigación, y (3) la voluntad de las maestras para participar en el estudio. La cantidad de estudiantes por sede osciló entre 4 y 32 niños (véase la tabla 4.3), con edades entre los 5 y los 12 años.

Tabla 4.3. Número de estudiantes en el grado transición por sede

Sede	Número total de niños en la sede	Número de niños en transición
1	11	2
2	4	2
3	14	4
4	32	5

Fuente: elaboración propia.

Las cuatro docentes participantes (en adelante docente 1, docente 2, docente 3 y docente 4, de acuerdo con número de sede al que pertenecían) eran licenciadas en Educación Infantil (docente 1), en Educación Preescolar (docentes 2 y 3) o en Educación Básica Primaria (docente 4). Sus edades oscilaban entre los 34 y 49 años ($M = 39$; $DE = 6,12$). La docente 3 era quien tenía más experiencia en educación preescolar (23 años) y en escuelas rurales con aulas unitarias o multigrado (18 años). Las docentes de las sedes 2 y 4 eran quienes tenían menos experiencia en educación preescolar y rural (entre 3 y 7 años).

⁶ Con un docente para preescolar y primaria.

⁷ Con dos docentes para los grados de preescolar y primaria.

Instrumentos

Se utilizó un protocolo de observación no participante de actividades y ambientes de aprendizaje en educación inicial, adaptado de investigaciones previas (Maldonado-Carreño y Guerrero, 2015) que incluía: (1) los aspectos estructurales y materiales del aula (tamaño, mobiliario, disposición de los materiales), (2) el uso de espacios, herramientas y tiempos de cada actividad, (3) las actividades realizadas, (4) los temas y habilidades que se promueven para cada actividad. Además, se indagó por la intención de la docente para cada actividad mediante una entrevista corta al finalizar la jornada de observación.

Procedimiento

Se utilizó un enfoque cualitativo de investigación valiéndose de un análisis de caso que permitió describir en detalle las prácticas de aula en un contexto institucional particular. Una vez se establecieron los contactos con las sedes y se contó con la disposición de las maestras participantes para vincularse al estudio, se realizaron visitas de un día a cada aula para efectuar las observaciones y las entrevistas. Al inicio de cada visita se leyó el consentimiento informado con las docentes y se explicó a los niños la razón de la presencia de la observadora, quien se ubicó en un rincón del salón para interferir lo menos posible en la cotidianidad de las clases. En cada visita se observó toda la jornada escolar para los estudiantes de transición (4,5 horas aproximadamente). También, se tomaron fotografías de los espacios y materiales de apoyo utilizados por los estudiantes de transición. Por último, se preguntó a cada docente al finalizar la observación cuál era el objetivo de las actividades que se habían realizado.

La información obtenida en las observaciones y entrevistas se analizó utilizando un método deductivo sobre la base de categorías y subcategorías previamente definidas, con excepción de la subcategoría de *Interacciones* que surgió a partir del análisis de datos (véase la tabla 4.4). Con la revisión de documentos oficiales, los ambientes de aprendizaje se entendieron como “[...] los ámbitos espaciales, temporales y relacionales [y] la manera como se apropian y usan los espacios y materiales disponibles para provocar experiencias pedagógicas significativas” (MEN, 2014a). Por otro lado, las prácticas de aula se entendieron como “[...] el conjunto de acciones y momentos de las clases que [orientan]

al maestro y tienen como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades” (MEN, 2015).

Tabla 4.4. **Categorías y subcategorías de análisis**

Categorías	Subcategorías (nivel 1)	Subcategorías (nivel 2)
1. Ambientes de aprendizaje	1.1. Espacios físicos	
	1.2. Materiales pedagógicos	
	1.3. Interacciones	
2. Prácticas de aula	2.1. En relación con las dimensiones del desarrollo	2.1.1. Dimensión corporal
		2.1.2. Dimensión estética
		2.1.3. Dimensión ética
		2.1.4. Dimensión cognitiva
		2.1.5. Dimensión socioafectiva
		2.1.6. Dimensión comunicativa
		2.1.7. Dimensión espiritual
	2.2. En relación con las actividades rectoras	2.2.1. Juego
		2.2.2. Arte
		2.2.3. Literatura
		2.2.4. Exploración del medio

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Ambientes de aprendizaje

Se observaron tres subcategorías referentes a los ambientes de aprendizaje: (1) las características del espacio físico, (2) los materiales pedagógicos disponibles en el aula, y (3) las interacciones entre la docente y los estudiantes de transición; y entre los estudiantes de transición y los estudiantes de los demás niveles.

Espacio físico

Los resultados mostraron que los espacios físicos de las sedes 1, 2 y 3 eran suficientemente amplios para los estudiantes, es decir, tenían bastante espacio libre alrededor de las mesas y pupitres. Solo el aula número 4 tenía el espacio

justo para que los estudiantes pudieran desplazarse entre las mesas y pupitres. En relación con los muebles, se observó que las aulas contenían los elementos estrictamente necesarios para desarrollar una jornada de clases dirigida por la docente (escritorio, sillas, pupitres y tablero).

Por otro lado, la organización y la disposición de los materiales no promovían maneras de interacción en las que los niños pudieran ampliar sus aprendizajes mediante la exploración y el uso autónomo de los recursos. Se pudo observar que las aulas estaban ambientadas con figuras religiosas, imágenes y afiches con fechas de cumpleaños, horario, números y vocales dispuestos lejos del alcance de los niños de transición. En ninguna de las aulas se observaron producciones de los niños como parte de la ambientación.

Materiales pedagógicos

Con respecto a los materiales que los niños manipulaban dentro de las aulas, en su mayoría, estaban destinados a trabajar motricidad fina. Por ejemplo, se encontraron témperas, pinceles, plastilina, lentejuelas, papel seda arrugado, colores y lápices. En ninguna de las aulas se observaron juguetes, disfraces, piezas para hacer figuras y secuencias o bloques para construir. Tampoco había objetos que pudieran promover actividades necesarias para los niños en edad preescolar, como cojines, colchonetas o rincones de trabajo o de juego. En cuanto a los recursos tecnológicos, las sedes 1, 2 y 4 contaban con televisor y la sede 4, con computador. Las docentes se apoyaron en sus celulares y computadores para sus clases. Por ejemplo, las docentes 2 y 3 utilizaron videos infantiles para trabajar las vocales y, al no contar con recursos tecnológicos en su aula, utilizaron los propios.

Interacciones

Las interacciones entre las docentes y los niños de transición, en comparación con los estudiantes de los otros grados, tuvieron características similares en las cuatro sedes. Hubo actividades generales en las que todos los niños hicieron las mismas actividades. No obstante, se observaron actividades específicas para cada grado durante las cuales las docentes mantuvieron ocupados a los estudiantes de transición para dedicar mayor atención a los demás grados. Los niños de transición fueron menos escuchados y muchas veces ignorados en sus

intervenciones. En todas las sedes, los niños de transición permanecieron juntos la mayor parte del tiempo en una misma mesa de trabajo, pero en actividades individuales. En cuanto a las relaciones entre los niños de transición y los de otros grados, apenas se observó integración en el momento del descanso. Solo en la sede 1 se vio la disposición de un niño mayor para apoyar el trabajo de uno pequeño en un momento de la jornada.

Prácticas de aula

Con respecto a las prácticas de aula, se observaron las actividades desarrolladas en clase y se catalogaron como intencionadas o no intencionadas. Las actividades catalogadas como *intencionadas* fueron aquellas que las profesoras (de acuerdo con lo expresado durante las entrevistas posteriores a la observación en el aula) llevaron a cabo teniendo en mente las orientaciones contenidas en los documentos de política pública para la primera infancia. Por otra parte, las actividades catalogadas como *no intencionadas* fueron aquellas que se relacionaban con estas orientaciones por coincidencia, mas no por un plan o direccionamiento explícito de la docente. En el siguiente apartado, se presentan los patrones identificados en las aulas participantes con respecto a las dimensiones del desarrollo contenidas en los *Lineamientos curriculares de preescolar* de 1998 y a las actividades rectoras contenidas en los *Referentes técnicos para la educación inicial* del 2014.

Prácticas de aula relacionadas con las dimensiones del desarrollo

A continuación, se presenta una breve descripción de los hallazgos para cada una de las dimensiones del desarrollo. En general, se observó que las prácticas que predominaron se relacionaban con las dimensiones cognitiva y corporal. En contraste, prácticas orientadas a la dimensión estética estuvieron ausentes, y enfocadas a la socioafectiva solo se identificó en una actividad.

Dimensión socioafectiva

Solo una práctica de aula contempló esta dimensión y lo hizo de manera no intencionada. Ocurrió en la sede 2 cuando la docente les preguntó a los estudiantes

cómo les había ido en la clase de educación física y los niños pudieron expresar sentimientos de frustración y tristeza durante la conversación. Además de este momento, no se observaron más actividades o prácticas relacionadas con la dimensión socioafectiva, por ejemplo, que estuvieran dirigidas a facilitar el desarrollo de habilidades como la identificación y expresión de emociones, la empatía, el autoconcepto y la autoimagen.

Dimensión corporal

En las cuatro sedes se observaron prácticas de aula relacionadas con el desarrollo de esta dimensión. Por un lado, se trabajó el desarrollo motor grueso. En las sedes 1 y 3 se encontraron actividades dirigidas, de manera intencionada, a la coordinación de movimientos y a la expresión corporal por medio del baile. Cabe aclarar que en la sede 3 este baile no estuvo liderado por la docente principal, sino por una docente de danzas. La docente 4 facilitó estiramientos corporales con el fin de generar, mediante el movimiento, una disposición positiva en los niños para iniciar el día. A la sede 2 asistió un profesor de educación física que facilitó una actividad con balones en la que se buscaba, de manera intencionada, trabajar en el fortalecimiento muscular y la coordinación de movimientos.

Por otro lado, en las cuatro sedes, las docentes ofrecieron a los niños guías de trabajo y cuadernos para colorear, pintar, esparcir pegante y escarcha, punzar, etc. Estas actividades buscaban, de manera intencionada, fortalecer la motricidad fina y ejercitar la coordinación óculomanual.

Dimensión cognitiva

Con respecto a esta, se observó que en las cuatro sedes primó el trabajo orientado por instrucciones específicas de las docentes para desarrollar una guía en un cuaderno o en el texto. Tales actividades fueron: colorear, relacionar imágenes con letras o con números, repisar trazos, realizar planas y completar palabras. Ocasionalmente las docentes hicieron preguntas como: *¿Qué letra es esa?*, *¿cuántos dibujos hay ahí?*, *¿cómo se llama ese número?* Estas actividades permitieron, de manera intencionada, desarrollar procesos de memoria por repetición, de percepción auditiva, visual y táctil. Sin embargo, no se observó que se

propiciaran actividades utilizando el lenguaje simbólico como instrumento de representaciones, de relaciones y de pensamiento que condujeran a los niños a comprender su mundo subjetivo y social.

En dos de las sedes se observaron otras actividades. En la sede 3, la docente puso una canción sobre insectos, luego leyó un cuento también sobre insectos y complementó con un audio con sonidos de insectos y con láminas con imágenes de estos (fue una actividad de comprensión lectora). En la sede 4, la docente indagó a los niños sobre saberes previos específicos de la Semana Santa y complementó la información con un video de la historia de Jesús. De manera no intencionada, estas actividades permitieron en los niños la práctica de creación de representaciones mentales, relacionar esas representaciones con la realidad y desarrollar procesos de observación, comparación y atención.

Dimensión comunicativa

Esta, tal y como se plantea en los *Lineamientos curriculares de preescolar*, estuvo ausente en la sede 1. En las sedes 2, 3 y 4 se trabajó de manera no intencionada. En la sede 2 esto sucedió durante el diálogo que tuvo la profesora con sus estudiantes acerca de sus experiencias en la clase de educación física. También en el momento de la oración, pues los niños se expresaron de manera espontánea o en algunas ocasiones con una pequeña ayuda de la docente. En la sede 4 la profesora también propició la expresión oral de los estudiantes al dialogar con ellos sobre sus conocimientos y las experiencias alrededor de la tradición de la Semana Santa. Esto generó de, manera no intencionada, que los niños estructuraran sucesos narrativos de su realidad, escucharan a sus compañeros y aumentaran su vocabulario.

Por último, en la sede 3 la docente hizo preguntas después de leer un cuento a los estudiantes: *¿Cómo se llama este insecto?*, *¿de qué color es la abeja?* Aunque estas preguntas propiciaron de alguna manera la comunicación oral de los niños, no permitieron que estos se expresaran más allá de la comprensión literal del texto. Cuando los estudiantes quisieron hacer comentarios adicionales, la maestra les pidió silencio.

Un patrón observado en las sedes 1, 3 y 4 fue que, en general, los niños de transición eran poco escuchados por las docentes, quienes enfocaron su atención la mayoría del tiempo en los otros estudiantes del salón. De manera

frecuente, cuando los pequeños mostraban interés por participar en una charla, eran ignorados o se les pedía que hicieran silencio.

Dimensión estética

Partiendo de la descripción que se presenta en los *Lineamientos curriculares de preescolar*, esta dimensión estuvo ausente durante las observaciones realizadas en las cuatro sedes. Las actividades propuestas por las docentes se desarrollaron mediante guías previamente elaboradas en cuadernos y textos con tareas específicas. A partir de las orientaciones dadas por la profesora, los niños de transición se limitaron a colorear dibujos, pintar con témperas, punzar, pegar y hacer planas. La docente 3 trabajó únicamente coloreado. Este tipo de prácticas va en contravía de lo propuesto por la dimensión estética, dado que los niños no pudieron expresar de manera espontánea su sensibilidad en sus trabajos ni en sus actuaciones.

Dimensión espiritual

En relación con esta, durante las observaciones en las cuatro sedes se identificó que las prácticas de las docentes promueven el arraigo a las tradiciones religiosas propias del contexto. En tres de las cuatro sedes hubo un momento de oración. En las sedes 2 y 3 al iniciar el día y en la 1 para agradecer por los alimentos. En la sede 4, la temática de la clase fue la de las costumbres de la vida católica. Estas actividades buscaban, de manera intencionada, fortalecer valores culturales de orden religioso arraigados en el contexto.

Dimensión ética

Con relación a esta, también se presentaron patrones similares en las cuatro sedes. En las sedes 1, 2 y 4 los niños siguieron rutinas del día como saludar al inicio de la jornada, mantener una organización específica de los puestos, lavarse las manos y organizar los materiales de la clase. Estas fueron actividades que los niños realizaron sin indicación explícita de las maestras, por lo que mostraron cierto grado de autonomía y criterio en su actuar. En la sede 3, este tipo de

rutinas también se siguió; sin embargo, los niños no parecían seguirlas de forma autónoma, pues la docente continuamente los dirigía.-

Al indagar a las maestras por estas prácticas de aula afirmaron que eran necesarias para mantener un orden en el grupo, pero no mencionaron asuntos que se relacionaran directamente con la dimensión ética como se presenta en los *Lineamientos curriculares de preescolar*. Solo en la sede 2 la docente expresó que estas prácticas de aula buscaban, de manera intencionada, formar relaciones éticas con su entorno y con las demás personas.

Prácticas pedagógicas relacionadas con las actividades rectoras

La planificación intencionada de las actividades rectoras, tal y como se describen en los *Referentes técnicos para la educación inicial* (juego, arte, literatura y exploración del medio), fue poco frecuente. Solo se observaron dos actividades relacionadas con arte (una no intencionada y otra intencionada) y dos actividades relacionadas con literatura (intencionadas). El juego y la exploración del medio estuvieron ausentes durante las observaciones. A continuación, se describen con más detalle los hallazgos con respecto a cada una de las actividades rectoras.

El juego

En ninguna de las aulas se observó que las maestras lo promovieran, ya fuera de manera intencionada o no intencionada. El único espacio de juego fue el tiempo de descanso en el que los pequeños permanecieron solos en las zonas comunes, mientras que las docentes se dedicaban a otras actividades de planeación o administrativas. Por esta razón, los momentos de descanso no se registraron como prácticas de las docentes.

El arte

Estuvo presente en los dos momentos de las sedes 1 y 3 cuando los estudiantes pudieron cantar y expresarse utilizando la danza. En el caso de la sede 1, el objetivo de la maestra con esta actividad no era trabajar el arte como actividad rectora de manera intencionada, sino dar la bienvenida a los niños, reforzar su pronunciación en inglés y trabajar la dimensión corporal. En el caso de la sede

3, esta actividad fue liderada por la docente de danzas, quien sí expresó que el arte estaba presente de manera intencionada.

Por otro lado, todas las docentes propusieron a los niños de transición actividades cercanas a las artes plásticas, mediante coloreado, pintura dactilar y modelado con plastilina. Sin embargo, estas actividades no favorecían su expresión artística, pues estaban centradas en completar guías previamente elaboradas para reforzar aprendizajes de números y vocales.

La literatura

Como actividad rectora para la educación inicial no fue observada en las sedes 1, 2 y 4. En la sede 3, la docente planeó varias actividades que giraron en torno a la comprensión lectora. Esta maestra apoyó la lectura de historias con el uso de imágenes y audio. Asimismo, esta sede fue visitada por una docente de lectura externa, quien por 45 minutos leyó cuentos, reprodujo sonidos de pájaros en su celular y propuso a los niños dibujar un pájaro de su propia creación. Estas actividades intencionadas propiciaron un espacio literario donde los niños pudieron disfrutar de la lectura y hacer vínculos entre imágenes, palabras e ideas.

La exploración del medio

Con respecto a esta actividad, no se observaron experiencias propiciadas por las docentes que permitieran a los niños explorar sus entornos físico, biológico, social y cultural. A pesar de que en la sede 2 se observaron espacios amplios de diálogo donde los estudiantes pudieron formular preguntas, hubo momentos en que la docente no los atendió cuando ellos propusieron un tema de su interés (los caracoles). En la sede 3, la docente limitó a los niños continuamente cuando quisieron indagar por lo que les interesaba, indicándoles hacer silencio y no moverse.

Discusión

Este estudio buscó analizar la articulación entre las orientaciones contenidas en los documentos de política pública para la educación inicial en Colombia con las prácticas de aula y los ambientes de aprendizaje dispuestos para los estudiantes de transición en una institución educativa rural con aulas unitarias

o multigrado. En general, se observó que los ambientes de aprendizaje parecen estar centrados en facilitar clases dirigidas por la maestra, con poca participación de los estudiantes de transición. Se observó una falta de recursos pertinentes para impulsar el desarrollo de los niños. Por otro lado, las docentes parecían prestar más atención a los estudiantes de niveles mayores y frecuentemente ignoraban o escuchaban poco a los de transición. De igual forma, se observaron pocas oportunidades de interacción entre los niños de transición y los demás estudiantes del aula.

En general, la mayoría de las prácticas pedagógicas registradas reflejó una visión tradicional de la educación en la que los niños deben permanecer sentados casi todo el tiempo, realizando trabajos individuales centrados en la motricidad fina a partir de guías individuales con instrucciones específicas. Estas guías buscaban facilitar el desarrollo cognitivo y de la motricidad fina de los niños. Sin embargo, dimensiones del desarrollo cruciales como la socioafectiva. Sin embargo, dimensiones del desarrollo cruciales, como la socioafectiva se identificaron en muy pocas ocasiones, así como las cuatro actividades rectoras para la educación en la primera infancia (arte, juego, literatura y exploración del medio). Por otro lado, la dimensión espiritual estuvo presente en conversaciones sobre las tradiciones de la religión católica o en los momentos de oración dirigidos por las maestras. Sin embargo, no se vieron prácticas en el aula que permitieran a los estudiantes aprender o reflexionar autónomamente alrededor de valores o principios morales diferentes a los religiosos. Adicionalmente, las maestras utilizaron rutinas para mantener el control y la organización del aula, pero solo la docente 2 dijo realizar estas rutinas con un propósito de formación ética.

Estos hallazgos indican la posible presencia de algunos procesos en las aulas rurales, semejantes a los encontrados en aulas urbanas en otras investigaciones (Castro-Martínez *et al.*, 2015; Vahos y Gómez, 2021; Vargas-González, 2021). Así, se identifica la persistencia de una visión tradicional de la educación que privilegia la preparación para la primaria, con dificultad para articular las orientaciones sobre la integralidad planteadas en los documentos de política pública analizados. De acuerdo con estas orientaciones, es responsabilidad de la educación en primera infancia proveer ambientes y experiencias de aprendizaje que faciliten, entre otros aspectos: (1) el desarrollo de habilidades socioafectivas y comunicativas, por ejemplo, la autorregulación, la expresión de

emociones y la cooperación; (2) el desarrollo de la creatividad y la libre expresión, por ejemplo, mediante la expresión artística; (3) el aprendizaje utilizando el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. De la misma manera, estas orientaciones hacen énfasis en la importancia de ver al estudiante como un sujeto autónomo que hace parte activa en su proceso de aprendizaje (MEN, 1998; 2014b).

Este énfasis en la formación tradicional podría entenderse desde los retos que plantea la puesta en práctica de la propuesta de la política para la primera infancia. Así, es posible que la aproximación de la escuela más tradicional, “[...] preocupada predominantemente por la responsabilidad académica y caracterizada por una cultura escolar estructurada que hace hincapié en las habilidades cognitivas por encima de otras dimensiones del aprendizaje, por ejemplo, la socioemocional” (Shuey *et al.*, 2019, p. 11.), facilite la adopción de prácticas y currículos por parte de los docentes. Como señalan Frede y Ackerman (2007), con frecuencia los currículos en educación inicial “[...] se basan en teorías psicológicas y pedagógicas que proveen implicaciones para la práctica pedagógica, i.e. (sic) cómo enseñar en lugar de qué enseñar” (p. 13). Si bien esta aproximación puede ofrecer un campo mayor de autonomía y agencia para los docentes, corre el riesgo de dejarlos sin orientaciones claras que les permitan llevar ese conocimiento a la práctica llevándolos a retornar a los procesos que dominan (por ejemplo, planeación centrada en contenidos). Es posible que, ante las limitaciones de una actualización y formación profesionales pertinentes, la experiencia docente incluso contribuya a reforzar dichos patrones. Como identificaron Parra *et al.* (2015) con estudiantes de escuelas normales, los futuros docentes frecuentemente terminaban replicando y afianzando estrategias tradicionales cuando iniciaban el ejercicio de sus prácticas pedagógicas. Los vacíos en la actualización y formación serían aún mayores en el caso del grado transición en las escuelas rurales en la medida en que no hay orientaciones específicas para las aulas multigrado. Más estudios son necesarios para identificar si este tipo de factores podría explicar las dificultades en las transformaciones pedagógicas y las maneras de articular de una manera más efectiva los dos ámbitos: pedagógico y político.

Como señalan Shuey *et al.* (2019), “[...] elaborar un currículo puede ser una tarea retadora; requiere articular los valores de la sociedad, las expectativas de

la comunidad, la cultura y el lenguaje, así como los hallazgos de la investigación” (p. 12). En este sentido, la discusión sobre el currículo en primera infancia requiere de un ejercicio de diálogo, y no solo de transmisión de información, que permita a los docentes articular sus realidades con las metas que se plantean para el desarrollo y aprendizaje de los niños. Así, la divulgación de los documentos se plantea como necesaria, aunque insuficiente, para ser incorporada en las estrategias de formación del talento humano en educación inicial.

No se puede desconocer, como primer paso, la importancia de que todos los docentes cuenten con la información, así como el hecho de que es probable que las maestras del contexto rural se encuentren en desventaja en este sentido. Como muestran los resultados de otros estudios, las participantes en Bogotá y Bello contaban con información sobre los lineamientos y estos estaban presentes en sus planeaciones (Castro-Martínez *et al.*, 2015; Vahos y Gómez, 2021). Por el contrario, en este estudio se identificó el desconocimiento de las orientaciones, o su no inclusión, dentro de las planeaciones; las maestras señalaron que llevan a cabo inicialmente la planeación para los grados de primaria y luego se ajustaba para los niños del grado transición. En este sentido, el informe de gestión de 2017 del MEN incluye en actualización docente solo algunos programas para el preescolar que están en fase de prueba, y no da cuenta de programas especiales para la ruralidad y las aulas unitarias o multigrado.

Otro elemento que puede apoyar la reflexión en torno a la transformación de las prácticas pedagógicas se relaciona con los procesos de formación continua y el lugar otorgado a los docentes en la política. Es evidente que los docentes juegan un papel clave en llevar a la realidad el cambio educativo y, si bien no todo depende de su labor, su acción práctica es crucial en la materialización de la política pública. Como señala Vargas-González (2021):

[...] lo que se declara en la normativa sobre lo que se espera de las prácticas pedagógicas pasa inevitablemente por la lectura, la selección, el recorte, la abstracción, la interpretación y, en algunos casos, la omisión y el desconocimiento de los docentes como agentes educativos del Estado. En este sentido, se puede asegurar que la acción política de los docentes en las prácticas pedagógicas es un proceso constante y continuo de creación, por medio del cual buscan responder a las expectativas del Estado; no obstante, está determinado por sus intereses,

sus recursos profesionales, sus visiones de mundo, sus concepciones de infancia, entre muchos otros factores. [...] (p. 24)

De esta manera, el diálogo sobre los lineamientos políticos no es un evento puntual y unidireccional, sino que ha de ser un trabajo permanente que pueda ser actualizado a la luz de las realidades de los diferentes contextos en los que la voz de los maestros ha de ser escuchada. La política, entonces, puede llenarse de sentido y convertirse en una herramienta efectiva para el logro de las metas establecidas.

Finalmente, es necesario reconocer las condiciones administrativas y prácticas en las que desarrollan su labor los docentes en las áreas rurales. Por ejemplo, en observaciones informales realizadas por fuera de las aulas, se comprobó que las maestras debían hacerse cargo de múltiples labores dentro de las sedes, como atender asuntos administrativos, solucionar problemas eléctricos o barrer el salón. Adicionalmente, la ausencia de materiales y ambientes de aprendizaje idóneos para los niños de transición podría explicarse por una falta de recursos. Como lo indica Cueto Caballero (2018), esta es una limitación común en las instituciones educativas rurales con aulas unitarias o multigrado. Sin embargo, podría pensarse en la posibilidad de adaptar las aulas de clase con materiales y recursos de bajo costo o disponibles en el contexto, como tapas, productos reciclados y semillas. En ese sentido, la ausencia de materiales y espacios pertinentes para el grado transición también podría estar relacionada con la necesidad de un mayor conocimiento por parte de las maestras sobre cómo realizar este tipo de adaptaciones o con una mayor motivación para hacerlo.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación ofrecen elementos para reflexionar sobre el quehacer pedagógico que se está dando en una institución educativa rural con aulas multigrado y unitarias; específicamente, sugieren una posible desarticulación entre las orientaciones de política pública para la educación inicial y lo que sucede en aulas unitarias o multigrado en instituciones educativas rurales. Se hace visible la necesidad de repensar los procesos de formación continua de las maestras con respecto a las orientaciones y principios contenidos en

los documentos existentes, así como contar con orientaciones que atiendan, de manera explícita, a las realidades de las aulas con modelo unitario o multigrado, tanto en su organización como en los recursos que se requieran para su puesta en práctica.

Si bien este estudio realiza un aporte para traer a la discusión las complejidades de la educación en transición en el contexto rural, cuenta con algunas limitaciones que es importante considerar en próximos estudios. El hecho de que esta investigación haya sido liderada por una docente de la institución en la que se llevó a cabo podría considerarse como una potencial limitación, pues pudo haber sesgos en el proceso de recolección y análisis de datos. Sin embargo, esto también representa una de las cualidades del estudio, pues los hallazgos dejaron reflexiones importantes para la propia práctica pedagógica de la docente investigadora.

Aunque los hallazgos de esta investigación no tienen la pretensión de ser generalizables, representan un aporte para el campo de la educación en Colombia, dada la carencia de estudios enfocados, concretamente, en describir los ambientes de aprendizaje y las prácticas que se llevan a cabo en aulas unitarias o multigrado en contextos rurales. También pueden constituirse en un insumo para programas de formación o actualización sobre la política pública DCAS. Además, este estudio puede ofrecer algunas orientaciones a otros países de América Latina en los que también es notoria la brecha de inequidad entre la escuela rural y la urbana. Es importante seguir investigando las relaciones entre las políticas públicas en primera infancia y las realidades de las instituciones rurales, de modo que puedan comprenderse de una manera más amplia las razones que llevan a su desarticulación en el terreno de la práctica y las formas de mejorar el acompañamiento a las maestras en tales contextos.

Referencias

Alvarado, S. V., y Suárez, M. C. (2011). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 70-84, 907-928. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/>

- Asghar, M., Munawar, S., y Sittar, K. (2021). Early Childhood Education and its Influence on Future Education. *Bilingual Research Journal Jahan-E-Tahqeeq*, 4(4), 141-153. <https://jahan-e-tahqeeq.com/index.php/jahan-e-tahqeeq/article/view/453>
- Bernal, R. (2014). *Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia*. Fedesarrollo. <http://hdl.handle.net/11445/148>
- Bernal, R.; Camacho, A. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia*. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/8175>
- Castro-Martínez, J. A., Bossio, A.; Rodríguez, H., y Villamizar, N. J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 112-124. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a08>
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (2013). *Estrategia de atención integral para la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Alta Consejería para Programas Especiales, Presidencia de la República de Colombia. https://issuu.com/de0a5iempredocs/libro_de_cero_jeiesson_bicolor_web
- Constitución Política de Colombia [Constitución]. Artículo 67. 6 de julio de 1991 (Colombia).
- Cueto Caballero, S. (2018). *La educación rural requiere poner a los estudiantes como foco de atención*. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/281739>
- Decreto 2247 de 1997. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997. D. O. n. o 43131.
- Duque Duque, K. A. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia*, (210), 135-176. <https://doi.org/10.54118/controver.vi210.1115>
- Frede, E., y Ackerman, D. J. (2007). Preschool Curriculum Decision-making: Dimensions to Consider. *Preschool Policy Brief*, (12). <https://bit.ly/3qxO2n4>
- García, J. L., y Heckman, J. J.; Leaf, D. E.; Prados, M. J. (2016, December). *The Life-cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program*. National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w22993>
- García, J. L., Heckman, J. J., y Leaf, D. E.; Prados, M. J. (2020). Quantifying the Life-cycle Benefits of an Influential Early-Childhood Program. *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502-2541. <https://doi.org/10.1086%2F705718>

- Kagan, S. L. (2010). Seeing Transition through a New Prism: Pedagogical, Programmatic, and Policy Alignment. In S. L. Kagan; K. Tarrant (Eds.), *Transitions for Young Children: Creating Connections across Early Childhood Systems* (pp. 3-17). Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994.
- Maldonado-Carreño, C., Escallón, E., y González-Beltrán, (2019). *Medir para mejorar: el papel de la medición en el logro de las metas de la política educativa para la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional; Uniandes.
- Maldonado-Carreño, C., y Guerrero, P. (2015). La educación inicial desde la perspectiva de los derechos: una mirada a los procesos en el aula. *Revista de Asuntos Públicos*, 11, 26-31. <http://hdl.handle.net/1992/7508>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Preescolar: lineamientos curriculares*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural: calidad y equidad para la población de la zona rural*. <https://bit.ly/3MSrIfI>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Documento n. ° 20. El sentido de la educación inicial*. <https://bit.ly/42LagiV>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Referentes técnicos de educación inicial en el marco de la atención integral: el arte en la educación inicial*. <http://hdl.handle.net/20.500.11788/320>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica "Siempre Día E"*. <https://bit.ly/3qr2a1A>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. <https://bit.ly/3Nfc0fV>
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (1994). *Ecología y enseñanza rural. Manual para profesores rurales del área andina*. <http://www.fao.org/docrep/006/t3725s/t3725s00.htm>
- Organización de los Estados Americanos, Oficina de Educación y Cultura. (OEA). (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional. Marco conceptual, situación, avances y desafíos*. <https://bit.ly/3IYRbms>
- Parra, R., Parra, F., Vera, A., y Trejos, H. (2015). *La escuela total*. Universidad de Ibagué.

- Pianta, R. C., y Rimm-Kaufman, S. (2006). The Social Ecology of the Transition to School: Classrooms, Families, and Children. In K. McCartney; D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbooks of Developmental Psychology* (pp. 490-507). Blackwell Publishing.
- Ramey, C., y Campbell, F.; Burchinal, M.; Skinner, M.; Gardner, D.; Ramey, S. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, 4(1), 2-14. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401_1
- Schleicher, A. (2019). *Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313873-en>
- Shuey, E. A., Kim, N., Cortázar, A., Poblete, X., Rivera, L., Lagos, M. J., y Engel, A. (2019). *Curriculum Alignment and Progression between Early Childhood Education and Care and Primary School: A Brief Review and Case Studies*. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/d2821a65-en>
- Shweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W., Belfield, C., y Nores, M. (2005). *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40: Summary, conclusions, and frequently asked questions*. <https://bit.ly/42phbOH>
- Vahos, M. I., y Gómez, D. N. (2021). Aplicación de la política pública de primera infancia en la práctica pedagógica. *Infancias Imágenes*, 20(2), 216-229. <https://doi.org/10.14483/16579089.17294>
- Vargas-González, A. P. (2021). Relación entre prácticas pedagógicas de educación inicial con De Cero a Siempre. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-30. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.rppe>
- Yoshikawa, H., Ponguta, L. A., y Kagan, S. L. (2017). *Analytic Plan for the Colombia Early Learning Quality Instrument (CELQI) and MELQO Child Development and Learning (CDL) Assessment*. Report submitted to the Colombia Ministry of Education.

Capítulo 5. Experimentación de elementos teórico-prácticos en la enseñanza de la lectura y la escritura con conciencia fonológica *

Leonardo José Rodríguez

La estrategia “Leamos ligero sin tragar entero” se diseñó para atender las demandas de calidad que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre la enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial desde el nivel preescolar. En este capítulo se muestra el efecto que causó la aplicación de los elementos constitutivos de la estrategia en niños que no sabían leer ni escribir. Se utilizó un diseño correlacional de los conceptos de lectura y escritura alfabética con la conciencia fonológica; también se estableció la técnica *participar para observar* haciendo registros en video sobre la aplicación, evaluación y resultados de la estrategia en 6 niños y 7 niñas pertenecientes al nivel preescolar y los grados 1.º, 2.º y 3.º, quienes conformaron la muestra. Los resultados reflejan la apropiación de la lectura y la escritura inicial, en tiempos que van desde 12 hasta 60 días hábiles realizando prácticas diarias de 20 minutos, en soportes analógicos y digitales. Estos resultados demuestran la pertinencia de integrar la conciencia fonológica y el concepto de práctica como elementos esenciales a la hora de iniciar un proceso de enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.05>

Introducción

En las prácticas pedagógicas docentes realizadas en un aula multigrado de la Institución Educativa San José, sede rural El Caunce del municipio de Uramita, se diseña una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial denominada “Leamos ligero sin tragar entero”. El objetivo del trabajo investigativo fue analizar el efecto que causó la aplicación de los elementos constitutivos de la mencionada estrategia en niños que no sabían leer ni escribir. La estrategia se diseñó para atender las demandas de calidad que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN), sobre la enseñanza de la lectoescritura desde el nivel preescolar (Pineda *et al.*, 2019).

La enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial (LEAI)⁸, fundamentada en el concepto de conciencia fonológica se recomienda desde el nivel preescolar porque ha mostrado resultados útiles para los docentes (Sánchez y Fidalgo, 2020). La apropiación de LEAI durante el primer año de escuela es fundamental porque el Estado colombiano propone estándares académicos de calidad desde preescolar. Para los docentes, este logro es primordial porque leer y escribir es el andamiaje con el cual los niños pueden interactuar con textos académicos (Jiménez Herrera, 2018; Calderón *et al.*, 2006).

Es pertinente el diseño de estrategias para la adquisición del lenguaje escrito, conservando el orden lógico en el que se construye la escritura (Bravo Valdivieso, 2002; Parpucu y Dinc, 2017; Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2015). Enseñar a leer y escribir alfabéticamente requiere un proceso sistemático y explícito aplicado por una persona experta (Porta y Ramírez, 2019; Guarneros y Vega, 2013), con actividades que permitan claridades frente a algunas nociones básicas que potencien el aprendizaje.

Para la enseñanza de LEAI es importante observar la relación entre la lectura y la escritura porque que en la primera se decodifica lo que se codificó en la segunda. En el idioma español la codificación se desarrolla esgrafiando cada letra hasta llegar a la palabra y la decodificación responde a dicha construcción (Guarneros y Vega, 2014). Con la decodificación comienza la lectura inicial, la cual mejora con la práctica y la velocidad con la que se superpone cada fonema hasta lograr la extracción del significado que permite la comunicación entre el escritor y el lector (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2017).

⁸ En adelante será utilizada la sigla LEAI que significa lectura y escritura alfabética inicial. También se hallarán las expresiones lectoescritura o lectoescritura inicial.

Los parámetros de intervención en conciencia fonológica también son importantes durante el diseño de estrategias para la enseñanza (Carson *et al.*, 2013). Según los autores, las intervenciones se valoran por la alta intensidad (más de dos horas semanales), por la duración (larga: más de un año; corta: menos de un año) y por la variedad de tareas (número de niveles de conciencia fonológica).

Referentes

Algunas experiencias

Respecto a la enseñanza de LEAI, se han realizado estudios que siguen la línea teórico- práctica de la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero”. En España, Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla (2017) se propusieron la validación de un programa de enseñanza en conciencia fonológica, con el objetivo de plantearlo como práctica de enseñanza en la educación inicial. La validación se realizó desde un estudio cuasiexperimental de comparación con niños de 5 y 6 años. En el estudio participaron 435 niños del grado primero y se aplicaron tareas de identificación, adición y omisión de sílabas, además de tareas de conciencias léxica e intrasilábica. Los resultados que obtuvieron demostraron una relación entre las actividades que ejercitan la conciencia fonológica y el aprendizaje del lenguaje escrito, según el orden de las tareas que se aplican. Se inició con el estudio de la sílaba, el fonema, la palabra y la conciencia intrasilábica. Los autores concluyen que un mayor dominio del habla posibilita el mejoramiento del desempeño en la lectoescritura.

En Australia, Kelly *et al.* (2019) pusieron en práctica un programa para mejorar las habilidades de conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto. El programa fue aplicado a 120 niños de 3 y 5 años desde un diseño pretest y posttest de comparación. Se aplicaron tareas de conciencia fonémica, conciencia silábica y conciencia intrasilábica, y se obtuvieron resultados que muestran la importancia de los programas en conciencia fonológica dirigidos por el profesorado. La aplicación de programa generó mejoras en el grupo experimental respecto a la conciencia fonológica.

En nueva Zelanda, Carson *et al.* (2013) analizaron el efecto de un proceso de intervención en conciencia fonológica efectuado por el profesorado en el aula con el objetivo de mejorar tanto la lectura como la ortografía de 129 niños de

5 años. Se realizaron tareas de conciencias intrasilábica y fonémica, aplicadas a un grupo experimental y un grupo de control, con resultados que mostraron mejoras significativas sostenidas en las dos habilidades estudiadas. Los autores recomiendan la aplicación de programas en conciencia fonológica caracterizados por una alta intensidad, con inclusión de letras durante cada actividad.

En los Estados Unidos, Tyler *et al.* (2014) analizaron el efecto de un programa de conciencia fonológica aplicado por maestros de primera infancia, quienes instruyeron al estudiantado en el aula respecto a tareas de conciencia fonémica, conciencia intrasilábica y conciencia léxica. El trabajo se realizó desde un diseño cuasiexperimental en el que participaron 24 estudiantes, quienes llevaron a cabo prácticas diarias de 20 minutos durante 10 semanas. Los resultados mostraron que el grupo experimental mejoró su desempeño en las tareas de conciencia fonémica, aunque las mejoras no se mantuvieron después de 4 meses.

Lectura alfabética inicial

La lectura alfabética inicial es la capacidad que adquiere el niño mediante la instrucción del docente (Guarneros y Vega, 2013) para identificar, articular y superponer velozmente las grafías de una palabra existente en un soporte. Este proceso llamado decodificación se desarrolla con el objetivo de convertir la palabra escrita en una palabra hablada (Tunmer y Chapman, 1998, citados en Bravo Valdivieso, 2000). Mediante la lectura rápida, la palabra escrita se asemeja a la palabra que se usa en el habla y, desde allí, el estudiantado puede extraer el significado (Guarneros y Vega, 2013). Cuando la palabra leída suena como una palabra hablada, la persona se preocupa por el contenido y no por la estructura. La estructura de la palabra hablada es un asunto que se da automáticamente porque se ha consolidado desde el lenguaje oral, el cual se ha apropiado mediante las interacciones orales, auditivas y gestuales vividas con la familia o personas cercanas (Flórez Romero *et al.*, 2009).

El aprendizaje de la escritura alfabética, entonces, se convierte en la base para el aprendizaje de la lectura si se usa el grafema como un elemento que se puede percibir visualmente y que ejemplifica un sonido propio del habla. Cuando el estudiante puede ver una grafía, recordar y reproducir su sonido, también logra esgrafiar una letra al pensar, reproducir o percibir su sonido. Es

por esto por lo que, mediante la enseñanza de la lectura, se logra el aprendizaje de la escritura en simultáneo. En este sentido, la escritura alfabética inicial es entendida como el proceso de esgrafiado en el que las “[...] producciones presentan una correspondencia sistemática entre letras y fonemas, aunque la ortografía no sea la convencional” (Ramírez y Teberosky, 2007, p. 85).

Según Ehri (2005), la lectura inicial se da desde cuatro etapas. Una prealfabética que se da porque en este punto “[...] los niños saben poco sobre el sistema alfabético, no forman conexiones entre letras y sonidos para leer palabras. Si leen palabras, lo hacen recordando características visuales seleccionadas” (p. 173). Esta etapa coincide con el procesador de contexto propuesto por Adams *et al.* (1998), citados en Flórez Romero *et al.* (2009) donde el estudiante usa dibujos o imágenes propios de su contexto cercano para recordar la palabra y pronunciarla.

Luego, se da la etapa alfabética parcial (Ehri, 2005) en la que el reconocimiento de la palabra se realiza mediante el conocimiento del principio alfabético. Esta etapa coincide con el procesador fonológico de Adams *et al.* (1998), citado en Flórez Romero *et al.* (2009), quien plantea que los sonidos de las letras ayudan al estudiante a identificar las palabras. En este sentido el niño ya tiene “[...] conciencia de que las palabras escritas están compuestas por fonemas, los que siguen una secuencia determinada por el lenguaje oral” (Frith, 1986, citado en Bravo Valdivieso, 2000, p. 54).

Sigue la etapa alfabética completa (Ehri, 2005) durante la cual el estudiante forma segmentos sonoros o fonológicos desde la lectura de secuencias de letras. “En esta fase, los lectores pueden decodificar palabras desconocidas, inventar ortografías que representan todos los fonemas y recordar la ortografía de las palabras mejor que los lectores de fase parcial” (p. 175). Esta etapa coincide con el procesador ortográfico propuesto por Adams *et al.* (1998), citado en Flórez Romero *et al.* (2009), en el que el estudiante usa reglas ortográficas para la identificación de palabras y, por tanto, la obtención del significado.

Por último, Ehri (2005) ha establecido una etapa consolidada de la lectura y la explica de la siguiente manera:

La fase consolidada surge cuando los lectores de fase completa retienen en la memoria cada vez más palabras reconocibles a la vista. A medida que se

familiarizan con los patrones de letras que se repiten en diferentes palabras, las conexiones de los fonemas de grafema en estas palabras se consolidan en unidades más grandes. Estas incluyen la ortografía de los tiempos, los morfemas de sílabas y las palabras enteras que se han unido. (p. 175)

Con la práctica se desarrolla la decodificación rápida con la cual se aprovecha la superioridad de la memoria audiofonológica para convertir la palabra escrita en palabra oral y obtener el significado o detectar pseudopalabras (Bravo Valdivieso, 2000). Esta etapa coincide con el procesador de significado propuesto por Adams *et al.* (1998), citado en Flórez Romero *et al.* (2009), porque el estudiante adquiere la capacidad de decodificación y obtiene el significado de palabras, frases, oraciones y párrafos desde la velocidad de denominación; esta es entendida como “[...] la velocidad para nombrar rápidamente estímulos visuales altamente familiares como objetos, dígitos, letras o colores (González *et al.*, 2015, p. 2).

Conciencia fonológica

Es clave en el proceso de enseñanza de LEAI porque permite un análisis de la palabra escrita y facilita la construcción de esta a partir de la apropiación del principio alfabético. Existe un consenso respecto a su definición en el cual el habla, el sonido y la palabra cobran relevancia. Para González *et al.* (2015), la conciencia fonológica es la capacidad que tienen las personas para segmentar el habla en unidades pequeñas como los fonemas, las sílabas, las rimas y las palabras. En el mismo sentido, Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla (2017) la define como “[...] una habilidad metacognitiva que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y acceder al conocimiento explícito de los sonidos del habla” (p. 172).

Por su parte, Kelly *et al.* (2019) la definen como la capacidad de estudiar el habla a partir del análisis de su estructura sonora y Fumagalli *et al.* (2014) la entienden como la capacidad para segmentar y manipular las distintas unidades que conforman el lenguaje oral (palabras, sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas). Cada unidad responde a un nivel de la conciencia fonológica: conciencia léxica, cuando la unidad es la palabra; conciencia silábica, si se trata de la sílaba; conciencia intrasilábica, en la que se trabaja con la rima, y consciencia fonémica, tomando el fonema como unidad (González *et al.*, 2015).

Método

El estudio es cualitativo con un diseño correlacional que, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), puede basarse en la relación de variables o en investigación cualitativa, en la relación de conceptos. Los conceptos relacionados en esta investigación fueron lectura y escritura alfabética inicial con la conciencia fonológica alcanzada de manera progresiva por los estudiantes de grados iniciales de escolaridad. Con el concepto de conciencia fonológica la enseñanza tuvo el objetivo de observar los efectos que podían generar distintas actividades que involucraron la vista, el oído, la lengua y los músculos bucinadores en la percepción y discriminación de diferentes estímulos, sílabas, fonemas, etc. La motricidad mencionada no fue lo único, desde luego; algunas habilidades como atención, memoria y evocación, entre otras, fueron cruciales para alcanzar lo propuesto. El punto de partida de esta metodología consistió en verificar que los estudiantes de los grados 1.º, 2.º y 3.º no sabían leer ni escribir con el código alfabético convencional; de ahí la decisión de elegir ciertas actividades en las que debían intentar leer sílabas y palabras. Durante el inicio de ellas se observó que ninguno de los estudiantes podía decodificar las sílabas y las palabras, aunque algunos sabían el nombre de las letras del alfabeto. No se realizó la verificación en los estudiantes de preescolar porque en este nivel no se espera que ingresen leyendo y escribiendo alfabéticamente.

La estrategia fue aplicada al inicio de cada jornada escolar durante los años 2017, 2018 y 2019. Cada año se realizó la intervención en los estudiantes que aparecían en el sistema de matrícula y cumplían con los criterios de elección. Se tomaron 20 minutos de cada jornada para la aplicación de la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero”, sin importar el área o dimensión a orientar según el horario académico. El estudio se realizó bajo principios éticos como la honestidad y la responsabilidad social, con respeto por el derecho a la confidencialidad, el derecho a la información previa, cuidado de los datos personales y la libertad para participar o desistir de la contribución en el estudio en cualquier momento.

En el estudio participaron seis niños, de los cuales cuatro se ubicaban en el nivel preescolar, uno en el grado primero y uno en el grado tercero. También participaron siete niñas, de las cuales cuatro se ubicaban en el nivel preescolar, dos en el grado primero y una en el grado segundo. Los niños pertenecían a la I. E. San José, sede rural El Caunce del municipio de Uramita (Antioquia). La

elección del estudiantado se realizó desde tres criterios: niños que estuvieran matriculados en la sede educativa durante los años 2017, 2018 y 2019 sin saber leer ni escribir, cuyos padres firmaran el consentimiento informado.

Se usó la técnica *participar para observar* durante “[...] la aplicación de actividades previamente planeadas” (Martínez, 2007, p. 76). La observación se realizó con “[...] medios mecánicos: grabadoras y video” (Amezcu, 2000, p. 6). La aplicación de la estrategia se desarrolló mediante un computador y material impreso en el aula. Se registraron en video la aplicación, la evaluación y los avances por parte de los estudiantes. Cada video registra la fecha, el nivel o grado al que pertenecen y el elemento de la estrategia que se desarrolla. La información se recolectó durante tres años en los cuales se dio un punto de saturación de la información, caracterizado por avances significativos de los estudiantes en el primer año de intervención. En el segundo año también se vio evolución en las habilidades de los estudiantes y surgieron datos importantes para la investigación. En el tercer año se mantuvo el flujo de información nueva y significativa porque los avances del estudiantado se mantuvieron, tal como se registraron durante los dos años anteriores. El análisis de los datos se realizó en Excel, mediante un proceso de codificación por las categorías planteadas.

Para el trabajo de campo

Se diseñó una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial constituida por cuatro elementos con autoría del docente. Se diseñó un video por cada grafía del alfabeto y la CH y la LL como dígrafos, una cartilla en soporte digital y en material impreso donde se presentan las grafías y los dígrafos acompañados por fotografías. También se diseñó un cuadro de formación de sílabas directas, elaborado en material impreso, y videos para las diferentes combinaciones de letras que forman sílabas directas y consonánticas. Para la práctica de lectura se usaron textos con autoría del docente tanto en soporte digital como en material impreso, además de los libros existentes en la biblioteca.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis que se establecieron en el estudio (tabla 5.1) responden a cada uno de los conceptos que fundamentan la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero”.

Tabla 5.1. Categorías de análisis de la información

Categoría	Subcategoría	Actividad
Niveles de conciencia fonológica	Tareas sobre cada nivel de conciencia fonológica	Interacción con los recursos digitales
	Relación entre niveles de conciencia fonológica	Preguntas y explicaciones por parte del docente

Fuente: elaboración propia.

Intervención

En este apartado se exponen las situaciones que se plantearon para que los estudiantes desarrollaran conciencia fonológica.

Enseñanza de la lectura inicial

Para hacer el seguimiento a cada uno de los elementos constitutivos de la estrategia, se realiza registro videográfico del proceso, de los avances significativos de los estudiantes, así como de las dificultades presentadas. De esta manera, el docente tiene tiempo de analizar los videos una y otra vez con el objetivo de registrar las posibles dificultades que se presenten desde el diseño del recurso y las dificultades del estudiantado (tabla 5.2).

Tabla 5.2. Fases de la enseñanza de la lectura inicial “Leamos ligero sin tragar entero

Intención	Método	Evaluación
Fase 1: Apropriación del principio alfabético		
Apropiar la forma de cada grafía, el sonido y la forma correcta de ejecutarlo o articularlo.	El elemento responde al concepto de principio alfabético y está conformado por 29 videos con autoría del docente. En cada video se muestra el ejemplo de cómo se debe hacer la grafía sin descuidar la dirección de los trazos. descuidar la dirección de los trazos.	En este recurso la evaluación es formativa y se hace de la A a la Z todos los días, según el avance del estudiantado, con el fin de hacer retroalimentación continua y llenar posibles vacíos en el aprendizaje. En este sentido, el docente le pide al estudiante que cierre la interfaz donde

Continúa...

Intención	Método	Evaluación
Fase 1: Apropriación del principio alfabético		
<p>Luego, se presentan imágenes y palabras relacionadas con una letra, además del nombre y el sonido de esta. Al final, se presenta el ejemplo de alguien que reproduce el sonido de la letra en cuestión. Algunos videos representan sílabas ya formadas, como QUE - QUI, GUE - GUI, debido a la dificultad que representa extraer el sonido individual de la Q y la U en estas situaciones.</p> <p>Durante la primera interacción con los videos, los estudiantes solo observan y escuchan el contenido de estos. Luego, durante las interacciones siguientes, el docente propone la repetición de los audios, la observación atenta de las grafías mayúsculas y minúsculas y del video en el que se muestra cómo ejecutar el sonido de dicha letra, con el fin de que el estudiantado realice la articulación de este. En ese momento, el docente revisa la forma como cada estudiante realiza el sonido y, si es necesario, da orientaciones y presenta ejemplos más específicos sobre la ubicación de los labios, los dientes y la lengua para reproducirlo. Este recurso pertenece al proceso de lectura prealfabética y parcialmente alfabética y desarrolla el procesador fonológico como elemento constitutivo de la lectura.</p>	<p>se reproduce el video para lograr que aparezca la interfaz que presenta las miniaturas de cada uno. Desde allí, el docente señala la miniatura de la letra A y de las letras que le siguen en orden alfabético, hasta llegar a la letra que va a evaluar. Esto, con el objetivo de que el estudiantado diga el sonido a partir de las letras que se ubican donde comúnmente se pone el nombre de los archivos. En este caso, cada video tiene como nombre las grafías mayúscula y minúscula de la letra sobre la que trata.</p> <p>Si el estudiante responde correctamente, el docente le permite avanzar con la letra siguiente. Si el estudiante hace el sonido incorrecto de la letra para evaluar, el docente le propone volver a observar el video y recuerda la intención del elemento. Si durante el recorrido de la evaluación el estudiantado dice un sonido que no responde a alguna letra de las que fueron evaluadas y aparentemente apropiadas por el niño, el docente propone volver sobre el video de dicha letra sin importar el número de letras que el estudiantado ha apropiado. Por ejemplo, si el estudiante va en la letra Y, pero en la evaluación se equivoca en la letra F, debe volver sobre el video de la F y volver a presentar la evaluación desde la A. De esta manera, cada evaluación ayuda a que el estudiante se apropie del concepto de forma efectiva. Cuando el docente verifique la apropiación de todos los sonidos por parte del estudiante, puede continuar con la aplicación del siguiente elemento constitutivo.</p>	

Continúa...

Intención	Método	Evaluación
Fase 2: Apropriación del concepto de conciencia fonémica		
<p>Apropiar la relación que tienen las imágenes con el sonido de cada letra, a partir de la identificación del nombre de la imagen y el primer sonido de esta.</p>	<p>Este recurso responde a la conciencia fonémica y se aplica mediante una cartilla digital diseñada en Microsoft Word, la cual presenta cada letra del alfabeto frente a una fotografía significativa para el estudiante. Cada grafía responde al sonido inicial del nombre con el que el estudiante identifica el contenido de la imagen. Para lograr esto, es indispensable realizar un diagnóstico sobre los objetos que los niños perciben en las fotografías. Con esta herramienta el docente puede seleccionar las imágenes que el estudiantado identifica y nombra según los intereses de la estrategia. Por ejemplo, el docente busca que frente a las letras “Bb” se ubique una imagen que el estudiante distinga como “balón” o “banano” y no como “pelota” o “plátano”. En este caso, las palabras “pelota” y “plátano” no inician con el sonido de la “Bb”. En este recurso, el docente pregunta: ¿qué es esto? Y señala la imagen. “Balón” debe ser la respuesta del niño. Entonces, el docente vuelve a preguntar con la omisión de la letra inicial “b”: ¿eso es un “alón”? Esta pregunta se formula para generar desconcierto y lograr que el dicente corrija al docente al decir el sonido que se omitió. Si el estudiante logra pronunciar el sonido que falta, el docente le aclara que así suena la letra frente a la imagen. Si el estudiante no logra responder, el docente le explica la mecánica de la actividad para que el niño pueda continuar de forma asertiva con las demás letras. De esta forma, el docente le dice que el sonido que falta es el sonido de las grafías mayúscula y minúscula que están frente a la imagen. Este recurso, al igual que el primero, hace parte de la lectura prealfabética y desarrolla el procesador de contexto.</p>	<p>La evaluación de este recurso también es formativa y, al igual que el anterior elemento, se realiza desde la letra A, cada vez que se quiera evaluar cualquier otra letra. Esta práctica se adelanta con el objetivo de verificar que el estudiante verdaderamente ha apropiado las letras anteriores. Mediante el uso de la cartilla, el docente señala la letra que se ubica frente a cada imagen y espera que el estudiante pueda realizar el sonido a partir de la imagen. Si el estudiante no logra decirlo correctamente, el docente usa la metodología explicada para que el niño pueda recordar e identificar el sonido a partir de las preguntas y la fotografía. Si durante la evaluación de la letra J, por ejemplo, el estudiante se equivoca en alguna de las letras que la anteceden según el orden del alfabeto, el docente se detiene y aplica la metodología mencionada para que el niño interiorice el sonido. Luego, el docente vuelve a iniciar la evaluación desde la letra A. Cuando el docente verifique que el estudiante ha apropiado todos los sonidos, puede continuar con la aplicación del próximo elemento.</p>

Continúa...

Intención	Método	Evaluación
Fase 3: Apropriación de la lectura de segmentos sonoros individuales, dobles y triples		
<p>Apropiar los sonidos individuales, únicamente desde la observación de las grafías y lograr la formación de segmentos dobles y triples (sílabas directas y sílabas consonánticas) a partir del sonido individual, con el objetivo de iniciar con la formación de palabras.</p>	<p>Este elemento responde al concepto de segmentos sonoros dobles y triples y se lleva a cabo mediante una tabla con las vocales en el plano horizontal superior y las consonantes en el plano vertical izquierdo. Las demás celdas contienen segmentos dobles formados desde la combinación de las consonantes y las vocales. La tabla mantiene colores similares sobre las letras con sonidos similares y letras auxiliares dentro de la celda de una letra cuyo sonido es similar al sonido de la auxiliar. Con esta tabla, diseñada desde Microsoft Word y denominada Cuadro de formación silábica, el docente propone, como primera actividad, que los participantes pronuncien cada vocal y cada consonante de forma individual primero con las vocales y luego con las consonantes. Después de que el docente haya verificado que el estudiante se apropió de cada letra del alfabeto, propone la pronunciación de una consonante y una vocal, mientras se reduce cada vez más el silencio que pueda existir entre uno y otro sonido, hasta juntarlos y superponer los dos sonidos. Como complemento de este recurso, el docente propone videos diseñados y creados para mostrar al estudiante la dinámica con la que se forman los segmentos sonoros dobles y triples, es decir, la formación de sílabas directas y sílabas formadas por dos consonantes y una vocal al final (sílabas consonánticas). Son 42 videos en los que se muestran las manos de una persona que sostiene letras elaboradas en papel y sujetas por una paleta de madera. Esta persona muestra una consonante y dice su sonido para señalar a continuación una vocal con su respectivo sonido.</p>	<p>La evaluación de este recurso se realiza en orden alfabético desde las letras que presenta la tabla de forma individual y las sílabas que se forman en cada celda. Los segmentos triples o sílabas consonánticas se evalúan presentándolos en el tablero o cualquier otro soporte. Para realizar con éxito esta práctica puede usarse la cartilla de relación imagen-sonido, con el fin de recordar algún sonido olvidado. La búsqueda de un sonido en la cartilla se realiza siempre de la A a la Z, es decir, si el estudiante olvidó el sonido de la letra P, el docente le propone que lo busque en la cartilla iniciando en la letra A, con el fin de recordarlo a partir de la imagen. El estudiante, por su parte, debe iniciar la búsqueda y pronunciar los sonidos de las demás letras, hasta que llegue a la letra que olvidó. Este proceso se debe efectuar cada vez que el estudiante olvidó una letra, sin importar si es la misma que olvidó antes. Durante la exploración de la cartilla, el docente debe observar atentamente las acciones del niño para verificar que diga cada sonido de forma correcta. De no ser así, el docente detiene el proceso e inicia la metodología del elemento que permite la apropiación de la conciencia fonémica.</p>

Continúa...

Intención	Método	Evaluación
Fase 3: Apropriación de la lectura de segmentos sonoros individuales, dobles y triples		
	<p>Luego, junta las dos letras y dice el segmento completo. En cada video se repite este proceso y se segmentan una consonante con las cinco vocales en orden A, E, I, O, U. Otros videos presentan la formación de segmentos triples y se exponen dos consonantes juntas y una vocal. Los videos representan las sílabas consonánticas existentes en la lengua española. Desde este recurso se inicia la lectura en textos.</p>	

Intención	Método	Evaluación
Fase 4: Aplicación del elemento que permite la apropiación de la lectura inicial		
Decodificar palabras a partir de la pronunciación rápida de letras, sílabas directas, sílabas inversas y sílabas consonánticas, hasta extraer su significado.	<p>Para el desarrollo de este elemento se usan hojas de papel, el programa de Microsoft Word y los libros existentes en la biblioteca.</p> <p>Si el desarrollo de este elemento se hace desde Word, el docente marca con colores o símbolos los diferentes tipos de segmentos y explica al estudiante la forma como deben pronunciarse. Por ejemplo, el docente propone la palabra CACION y la presenta ante el estudiantado en una página. Luego, explica que los segmentos que tienen colores amarillo y verde se leen juntos y los segmentos con colores azul y rosado se leen de forma individual. Así, el docente propone la palabra de la siguiente manera: CA (en amarillo) N (en azul) CI (en verde) O (en azul) y N (en rosado).</p> <p>En el caso de que la palabra sea PROFESOR, el docente la presenta así: PRO (en amarillo) FE (en verde) SO (en amarillo) y R (en azul o rosado). Cuando la lectura se realiza en papel o sobre un libro, el docente puede enseñar que los segmentos que estén subrayados se leen juntos y los segmentos que tengan un punto se leen de forma individual.</p>	La evaluación de este elemento es formativa y el docente será el encargado de verificar que el estudiante mejore la velocidad de lectura y la extracción del significado de palabras y frases a partir de la práctica.

Transcripción de palabras

Para la adquisición progresiva de la habilidad que les permite a los niños la escritura de palabras a partir de la transcripción, el docente escribe palabras en el tablero o propone libros para que copien en el cuaderno lo que se muestra en dichos soportes. Mientras el estudiantado transcribe las palabras, el docente presta atención para verificar que el proceso se desarrolle de forma correcta o detectar posibles dificultades. Si el estudiantado presenta dificultades, el docente puede formular preguntas que lleven a los estudiantes hacia el descubrimiento del error cometido.

Producción de palabras

El proceso de escritura se inicia en simultáneo con la aplicación del elemento que permite la apropiación de la lectura de segmentos sonoros individuales, dobles y triples; comienza con la adquisición progresiva de la producción de palabras. En este punto el docente le propone al estudiantado que piense en una palabra cualquiera; luego propone decir la palabra en voz alta y, después, el estudiante debe intentar escribirla; si presenta dificultad, el docente propone la pronunciación de la palabra “en cámara lenta”, es decir, pronunciar cada fonema de tal forma que sea fácil de discriminar desde la fonética y desde la audición. Bajo estas orientaciones, el estudiante debe volver sobre el esgrafiado de la palabra. Cada vez que el estudiante presente dificultades, el docente le recomienda leer lo que ha escrito con el objetivo de visualizar la posible situación que dificulta la escritura.

Dictado de palabras

Para la adquisición progresiva de la habilidad que les permite a los niños la escritura de palabras a partir del dictado, el docente le propone al estudiantado el esgrafiado de la palabra que pronunciará. En este caso, el docente usa su experticia para pronunciar la palabra de tal forma que el estudiantado logre discriminar cada fonema y llevarlo al soporte en el orden correcto. Si el estudiantado presenta dificultades con la percepción de algún sonido, el docente

lo repite con énfasis en el lugar de la palabra donde se da la dificultad; si esta persiste, es pertinente que el estudiantado lea lo que ha escrito en simultáneo con el docente. De esta manera, la dificultad se descubre y el estudiante puede comprenderla mejor.

Resultados

Para mantener el anonimato del estudiantado se codifican como: ENPH (estudiante del nivel preescolar, hombre), ENPM (estudiante del nivel preescolar, mujer), EGPH (estudiante del grado primero, hombre), EGPM (estudiante del grado primero, mujer), EGSM (estudiante del grado segundo, mujer), EGTH (estudiante del grado tercero, hombre).

Apropiación del principio alfabético

La apropiación de la correspondencia grafema-fonema fue adquirida por el estudiantado en tiempos cortos y diferentes. El nombre de las letras como presaber fue un factor que ayudó a algunos niños de los grados primero, segundo y tercero para que lograran apropiarse la correspondencia en poco tiempo. Los estudiantes lograron recordar los sonidos de cada letra al percibir algunas características fonéticas y relacionar auditivamente los sonidos que componen el nombre de la grafía. Quienes sabían el nombre de algunas o de todas las letras del alfabeto apropiaron la correspondencia en un promedio de 10 días de práctica.

Por otra parte, quienes no sabían el nombre de las letras lograron dicha apropiación en un promedio de 33 días de práctica. La correspondencia grafema-fonema fue apropiada por el estudiantado en un promedio de 22 días. Se observó una asociación entre algunos dibujos y las grafías presentes en los videos; cuando el video de la grafía G, por ejemplo, tenía la imagen de un GALLO y el estudiantado recordaba el sonido de la letra a partir del nombre de la imagen. Esta situación solo aplicó cuando las imágenes presentaron un dibujo cuyo sonido inicial respondiera al de la letra. Si el nombre de la imagen contenía la letra en la mitad de la palabra no surtía el mismo efecto.

También se observaron algunas dificultades en el estudiantado a la hora de relacionar las grafías con los sonidos, debido a las diferencias que se presentan según el tipo de letra o fuente. Esto se dio cuando en los videos aparecían las

letras en una fuente distinta a aquella en la que se presentaban las grafías con las que el docente evaluaba. En este caso, por ejemplo, el estudiantado observaba en el video la letra “Aa” y en la evaluación se encontraba con la letra “Aa”.

Durante las prácticas que se realizaron para que el estudiantado apropiara la correspondencia grafema-fonema se observó la importancia del contexto cuando expresaron confusión respecto al sonido de algunas letras. La participante (ENPM 4), quien presentó dificultades con la apropiación de los sonidos de las letras L, M, N, y E, solo pudo recordar el sonido a partir de información relacionada con sus entornos familiar y escolar. Para que recordara el sonido de la letra L, el docente le propuso acordarse del sonido inicial del nombre de su padre (LUIS). Para recordar la letra M, se le propuso la palabra MAMÁ y en el caso de la letra N, el docente señalaba el color NEGRO del computador. Para recordar el sonido de la letra E, le propuso el sonido inicial del nombre de un compañero (EMANUEL). Al iniciar la evaluación, cada vez que el docente preguntaba por el sonido de estas letras, solo bastaba con señalar el computador o al compañero para que la niña recordara y ejecutara el sonido de la grafía en cuestión. La propuesta fue improvisada por el docente porque dicha estrategia no estaba planeada para la intervención con los videos que desarrollan la correspondencia grafema-fonema.

La importancia de presentar en los videos el sonido de cada letra con el desarrollo fonético y la prolongación que requiere el habla repercutió en el proceso de decodificación de palabras cuando los niños recuperaron el significado al pronunciar cada sonido de forma muy reducida. Los que pronunciaban fonemas prolongados presentaron mayor dificultad en esta tarea. En este caso, el estudiante (ENPH 1) presentó dificultades a la hora de decodificar rápidamente y extraer el significado. Esto demuestra la importancia de la representación fonética presente al final de cada video, cuando una persona realiza la demostración en audio y video de cómo se pronuncia cada sonido.

A partir de la representación en video se notó aceleración en el proceso de apropiación de la correspondencia grafema-fonema por parte del estudiantado. Un caso contrario se dio con la representación en audio cuando algunos niños confundieron sonidos similares como el de la B y la D. Esta dificultad se dio porque la representación en audio no ofrece información que puedan obtener a partir de “procesos perceptivos visuales” (Rincón Bustos y Pérez Guzmán, 2009,

p. 141). Por otra parte, los estudiantes aprendieron más del video debido a que la vista transmite mejor la información que el oído (Signorini, 1998).

Apropiación de la conciencia fonémica

Con las fotografías de la cartilla de conciencia fonémica los niños reafirmaron la apropiación de la correspondencia grafema-fonema. Aunque no todas las fotografías significativas de la cartilla tienen un nombre que empiece con la letra que las acompaña, el estudiantado logró recordar el sonido de la grafía con solo mirarlas. En este sentido, pudo adjudicar el sonido de la letra K mediante la fotografía de un camión. Esta palabra se inicia con un sonido similar, aunque la ortografía esté incorrecta. Para orientar al estudiante sobre la relación de las letras Ñ, X y W fue necesaria la intervención del docente, quien realizaba preguntas al estudiantado y dibujos adicionales hechos a mano frente a algunas letras. En este sentido, se constató la importancia de las fotografías como elemento para que los niños recuerden el sonido de las grafías a la hora de enfrentarse a un texto en el que solo existen letras.

Otro elemento de la cartilla que favoreció la apropiación de la correspondencia grafema-fonema tiene que ver con la presentación de cada letra en diferentes fuentes. Esta estrategia permitió que el estudiantado identificara los sonidos de las grafías tanto en la cartilla como en los textos de lectura. En este sentido, observaba atentamente la letra que era el objetivo de su búsqueda en la cartilla y, al mismo tiempo, examinaba las dos o tres grafías que aparecían en esta. Al comparar las letras consideraron la forma, la dirección y algunos elementos como curvas (j - g - t), círculos (b - d - p - q), trazos perpendiculares (t - f) o paralelos (ll) para saber si existía correspondencia entre una letra y otra.

Desde el cotejo que el estudiantado hacía entre la cartilla y los textos, fueron relevantes las “características perceptivas” que presentan las letras, las cuales están “determinadas por la orientación y la forma” (De la Calle *et al.*, 2018, p. 2). La identificación de dichas características fue una oportunidad para que el estudiantado interiorizara la diferencia en la direccionalidad de grafías como la b, la d, la p y la q minúsculas. El trabajo con la cartilla también fue un recurso fundamental para que los niños resolvieran dudas durante la interacción con los próximos

elementos constitutivos de la estrategia. Cada vez que el estudiante olvidaba el sonido de una letra, usaba la cartilla para recordarlo a partir de la imagen.

Apropiación de los segmentos sonoros

Desde la práctica se pudo observar que el estudiantado presenta dificultad para extraer el sonido a partir del grafema, aunque con anterioridad han desarrollado actividades relacionadas con esta tarea. La falta de estímulos audiovisuales relacionados con el contexto es un aspecto que los niños extrañaron al enfrentarse al cuadro de formación silábica. En este sentido, fue necesario que el estudiantado mantuviera contacto con la cartilla de conciencia fonémica, con la cual recuperaban el sonido inicial del nombre de la imagen y, por tanto, el sonido de la grafía.

Durante el proceso se propusieron dos cuadros de formación silábica, uno con letras mayúsculas y otro con letras minúsculas. Mediante la interacción con el primer cuadro el estudiantado presentó dificultades. En este sentido, se vio que a pesar de que los niños venían interactuando con letras mayúsculas y minúsculas, apropiaron mejor las letras minúsculas. Las letras mayúsculas fueron apropiadas durante el proceso de aprendizaje de LEAI mediante el uso de la cartilla de conciencia fonémica. También se notó el uso de la ubicación de las letras en el cuadro para recordar su sonido. Los colores del cuadro y las letras auxiliares fueron recursos que permitieron recordar un sonido a partir de otro similar.

Por otra parte, se comprobó la eficacia de la velocidad de denominación cuando el estudiantado logró pronunciar las sílabas directas y consonánticas desde el sonido individual, mediante la disminución del silencio entre un fonema y otro. Las sílabas consonánticas también fueron decodificadas mediante la superposición de la primera consonante como segmento individual y los dos segmentos siguientes como una sílaba directa. Como parte de este proceso se aplicaron los videos donde se forman los segmentos dobles y triples. Con estos videos, los niños también interiorizaron la formación de sílabas directas y consonánticas en menor tiempo, de forma autónoma y con escasa intervención docente. Los videos aceleraron el aprendizaje debido a los sonidos que se presentan en la construcción de la sílaba y la síntesis final; desde estos ejemplos, sintetizaron los segmentos individuales. Aplicando velocidad al nombrar los fonemas, el estudiantado adquirió la formación de sílabas directas de manera más fácil en comparación con la adquisición del principio alfabético.

Apropiación de la escritura

Producción de palabras

La codificación de palabras que el estudiantado logró responde al proceso de llevar los fonemas que discriminaron, auditiva y verbalmente, hacia un soporte donde se convierten en grafemas. La discriminación de los fonemas se realizó a partir de las palabras que pensaron y pronunciaron en voz alta para escucharse e identificar los sonidos que logran desde la articulación.

Desde la producción de palabras se observaron dificultades relacionadas con la codificación de la parte central de la palabra, especialmente cuando existe un segmento individual entre dos o más sílabas directas. Durante la escritura de la palabra CANCIÓN, por ejemplo, el estudiantado no percibió con facilidad las letras N. En este caso, la intervención del docente fue pertinente porque les ayudó, mediante preguntas y ejemplos, a realizar un análisis intrasilábico y a detectar dichos fonemas (Ramírez y Teberosky, 2007). Escuchar a otro mientras pronunciaba lentamente una palabra permitió la percepción de cada fonema. Este tipo de percepción es propio de la escritura de palabras desde el dictado, como se verá más adelante. Como parte del proceso de enseñanza fue pertinente proponer al estudiantado la pronunciación lenta de cada uno de los fonemas que conformaban la palabra para que logran percibirlos y escribirlos. Esta estrategia se desarrolló en voz alta y de manera reiterada hasta que los niños escribieran la palabra completa y de forma correcta.

Dictado de palabras

La escritura de palabras desde el dictado fue una actividad que los estudiantes interiorizaron con más facilidad, en comparación con la producción de palabras. Este resultado se obtuvo debido a la experticia del docente respecto a la pronunciación de las palabras y la regulación de la velocidad que pudo aplicar para que todos los fonemas se percibieran auditivamente como unidades encadenadas que forman un todo. En este caso, los estudiantes percibieron cada fonema con claridad y escribieron la palabra que correspondía según la propuesta del docente.

Los niños aprendieron a escribir con facilidad gracias a la apropiación previa del principio alfabético y la correspondencia grafema-fonema. Esta doble

dirección también se confirmó en el momento en que el docente propuso a los niños la lectura de la palabra que habían escrito, con el fin de verificar si era correcta. Con esta actividad, verificaron que lo leído no correspondía con lo que escucharon e identificaron los fonemas incorrectos o faltantes.

Transcripción de palabras

Desde esta práctica, se observaron algunas dificultades en los estudiantes respecto a la ortografía, porque escribieron palabras con letras similares a las que aparecen escritas en el tablero. Por ejemplo, el estudiantado escribió BACA, pero en el tablero estaba escrito VACA. Este hallazgo deja entrever dificultades en la atención de los niños porque la percepción visual de la letra se pierde después de que cambian la dirección de la mirada y la dirigen al soporte en el que escribirán. Algunos retuvieron el sonido que les aportó la grafía del tablero, pero a la hora de representarlo en el cuaderno usaron el sonido que apropiaron primero según el orden alfabético en el que apropiaron las letras. Esta situación se presentó con las letras que tienen sonidos similares y con la letra H, porque es un fonema, pero en el español no se representa con un sonido particular.

Apropiación de la lectura inicial

Lectura de palabras

Los estudiantes apropiaron la lectura de palabras a partir de la pronunciación y superposición de segmentos sonoros. La percepción de segmentos sonoros y la decodificación rápida posibilitó la lectura de palabras y ayudó a la extracción del significado. El significado de cada palabra fue extraído mediante la pronunciación rápida con la cual llevaron la palabra escrita hacia el contexto de la palabra hablada, donde el significado era latente. Esta situación se dio de forma rápida con palabras conocidas. Cuando las palabras fueron desconocidas, el docente explicó el significado de la palabra y mediante la repetición de esta el estudiantado recuperó el significado.

La metodología propuesta por el docente les permitió a los estudiantes identificar de forma adecuada el énfasis silábico que debían aplicar cada vez que aparecían sílabas directas seguidas de segmentos individuales o viceversa. Desde este punto de vista, se comprobó una dificultad creada a partir

del trabajo que los familiares realizaban en el hogar porque propusieron a los niños la lectura de una sílaba mixta completa, es decir CAN - TO. Esta forma de leer funciona en algunos casos, pero en otros no. Por ejemplo, ENPH 7 y ENPM 6 dividían la palabra COMERCIO de la siguiente manera: COM - ER - CI - O. Esta forma de leer los alejaba del significado de la palabra. En este caso, según la propuesta metodológica de la estrategia, la forma correcta de leer la palabra sería: CO - ME - R - CI - O, es decir, dos segmentos dobles, un segmento individual, otro segmento doble y un último segmento individual. Con esta metodología lograron extraer fácilmente el significado y se mantiene la métrica correcta, es decir, CO - MER - CIO.

Lectura de textos

Desde la práctica con el estudiantado, se pudo validar el uso de segmentos sonoros individuales, dobles y triples como recursos fundamentales para la adquisición de la decodificación en corto tiempo (tabla 5.3). Así se logró la lectura de palabras lexicales (sustantivos, verbos, adjetivos) y palabras gramaticales (preposiciones, conjunciones e interjecciones), es decir, palabras que adquieren su contenido si se usan en medio de otras palabras (Báez, 2002).

Tabla 5.3. Relación entre estudiantado y tiempos de apropiación de la lectura de textos

Estudiante	Días hábiles
(ENPM 1)	20
(ENPH 1)	60
(ENPH 2)	57
(ENPH 3)	50
(ENPM 4)	24
(ENPM 5)	20
(ENPM 6)	40
(ENPH 7)	40
(EGPM 1)	18
(EGPM 2)	12
(EGPH 3)	35
(EGSM 1),	17
(EGTH 1)	15

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El objetivo de este trabajo investigativo fue analizar el efecto de la aplicación de los elementos constitutivos de la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero” en niños que no sabían leer ni escribir. Los resultados demuestran la pertinencia de la enseñanza de LEAI desde el nivel preescolar, a partir del concepto de conciencia fonológica y la realización de prácticas diarias con uso de las TIC en el aula. También, se pone de manifiesto la importancia del docente como la persona con la experticia necesaria para diseñar y ejecutar procesos de enseñanza planificados, explícitos, sistemáticos e intensivos, tal como lo proponen Bizama *et al.* (2013), Sánchez y Fidalgo (2020), Guarneros y Vega (2013) y Porta y Ramírez (2019).

Los elementos de la práctica como el tiempo, el espacio, la frecuencia y la intención (Álvarez *et al.*, 2009) se consideran fundamentales a la hora de desarrollar estrategias para la enseñanza de la lectoescritura en la escuela. Cada uno de los elementos constitutivos de “Leamos ligero sin tragar entero”, aplicados desde prácticas escolares, permiten la apropiación de LEAI por parte de los niños en tiempos cortos (tabla 5.2). Con el aprendizaje en orden del principio alfabético, la correspondencia grafema-fonema, la conciencia fonémica, la conciencia silábica y la conciencia léxica, los estudiantes adquirieron habilidad para decodificar rápidamente y obtuvieron el significado de las palabras leídas (Parpucu y Dinc, 2017; González *et al.*, 2015).

Con los elementos constitutivos de la estrategia, el estudiantado también se apropió de la escritura de palabras desde la producción, el dictado y la transcripción de estas (González *et al.*, 2015). Se acorta el tiempo para la apropiación de la lectoescritura inicial porque la estrategia responde a algunos parámetros de intervención de conciencia fonológica (Carson *et al.*, 2013). “Leamos ligero sin tragar entero” presenta una amplia variedad de tareas relacionadas con los niveles de conciencia fonológica; es una estrategia de mediana intensidad porque se destinan 1 hora y 40 minutos semanales para la realización de prácticas en el aula y la duración es corta porque la intervención finaliza cuando se nota apropiación en cada niño.

El aprendizaje del principio alfabético es clave para que los estudiantes se apropien de la correspondencia grafema-fonema y así puedan realizar prácticas relacionadas tanto con la decodificación como con la codificación de palabras

(De la Calle, *et al.*, 2018; González *et al.*, 2015; Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2015). Iniciar un proceso de enseñanza de la lectoescritura con el principio alfabético como el primer elemento difiere de la postura de estudios donde se ve la conciencia fonémica como el nivel más complejo de la conciencia fonológica (González *et al.*, 2015; Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2017; Bravo Valdivieso, 2002). Sin embargo, los resultados obtenidos coinciden con dichos autores cuando plantean que el aprendizaje de los fonemas es la base de la enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial.

Los resultados obtenidos demostraron la eficacia de los videos donde se presentan los ejemplos del esgrafiado de cada letra, algunas palabras que se inician con la misma, el sonido en audio y el ejemplo de una persona que articula y reproduce dicho sonido. Con estos recursos digitales los estudiantes apropiaron el principio alfabético y la correspondencia grafema-fonema en cortos períodos, en el orden alfabético (González *et al.*, 2015). Las claves visuales y auditivas (Rincón Bustos y Pérez Guzmán, 2009) con las que se dotaron los videos pueden ser las herramientas con las cuales el estudiantado se apropia del sonido de cada letra de forma fácil y rápida.

La enseñanza de los grafemas en el orden alfabético es una práctica que permite la apropiación de la correspondencia grafema-fonema, además de la discriminación visual de asuntos ortográficos que dependen de la forma de las letras. Dicha práctica no encaja en ninguna de las secuencias de aprendizaje de los grafemas estudiadas por De la Calle *et al.* (2018), pero coincide con los planteamientos de Treiman *et al.* (2006), citado en De la Calle *et al.* (2018). Según Treiman, es pertinente la enseñanza de los grafemas según la cadena alfabética, aunque su postura surja de estudios en la lengua inglesa, donde “[...] la enseñanza del alfabeto podría ser mayor” (p. 7). En este sentido, es pertinente enseñar a leer y escribir con la presencia del alfabeto al inicio del proceso, con el fin de lograr apropiación por parte del estudiantado respecto al orden jerárquico que se propone en los diccionarios y otros contextos propios de actividades académicas.

La percepción del sonido inicial en el nombre de un objeto significativo para el estudiantado es vista como una tarea de conciencia fonémica que potencia la apropiación de la correspondencia grafema-fonema. Esta tarea permite que los estudiantes vean imágenes y recuerden los sonidos de las letras durante la

decodificación de segmentos sonoros y más delante de palabras (Guarneros y Vega, 2013; Bravo Valdivieso, 2000; Parpucu y Dinc, 2017; Kelly *et al.*, 2019). El uso de imágenes que representen objetos es pertinente para el desarrollo de dicha tarea porque el estudiantado ve las imágenes como palabras (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2017) de donde se pueden extraer sonidos para relacionarlos con las grafías correspondientes.

Los resultados obtenidos demostraron la eficacia de la imagen después de que el estudiantado es capaz de extraer el sonido inicial del nombre del objeto que se representa. Esta forma automática de recordar un sonido se da cuando tanto la imagen como la grafía están en un mismo soporte y el nombre del objeto conserva el fonema como sonido inicial. Con estos recursos los niños tienen posibilidades para recordar un sonido olvidado y continuar con el proceso de aprendizaje respecto a la decodificación de fonemas, sílabas y palabras (Parpucu y Dinc, 2017; Bravo Valdivieso, 2002).

Con la apropiación del principio alfabético y la conciencia fonémica los estudiantes pueden relacionar un grafema con un fonema sin necesidad de imágenes que les recuerden sonidos. Después de apropiados los fonemas y los sonidos de los dígrafos, los estudiantes pueden superponer más de dos fonemas o un dígrafo y un fonema hasta lograr la pronunciación de sílabas directas, inversas, mixtas y consonánticas. La superposición o fusión de los fonemas (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2017) es un proceso que los niños logran mediante prácticas donde se da la reducción de pausas entre cada fonema (Escobar y Rosas, 2018). Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la importancia de la intervención del docente en situaciones donde la formación silábica se desarrolla desde soportes físicos en los que los ejemplos verbales son el único recurso (Guarneros y Vega, 2013).

Por otra parte, se ven mejores resultados en la formación de sílabas cuando los ejemplos se dan mediante videos donde se usan letras (Carson *et al.*, 2013), se realizan acciones y se reproducen audios en simultáneo. Mostrar dos o más letras separadas, pronunciar los sonidos de forma individual, juntar las letras y, al mismo tiempo, pronunciar los sonidos como un continuo sonoro son acciones que ofrecen información precisa para que el estudiantado entienda la formación de las sílabas. El audio, las acciones y las letras del video son señales que los niños perciben y almacenan fácilmente mediante el uso de las memorias auditivo-fonológica y visual (Bravo Valdivieso, 2002).

La decodificación de segmentos sonoros individuales, de sílabas directas, inversas, mixtas y consonánticas da paso a la decodificación de palabras lexicales y palabras gramaticales (Querejeta *et al.*, 2013; Báez, 2002; Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2017). Según los resultados obtenidos, los estudiantes pueden decodificar las palabras si en un principio solo se enfatiza en los fonemas y las sílabas directas. En este sentido, la decodificación de fonemas permite que el estudiantado pueda leer palabras gramaticales como (a - y - o - u - e) o formar sílabas mixtas mediante la superposición de una sílaba directa y un fonema que la sigue (can - to).

Por otra parte, la reducción de la pausa entre una letra vocal y una letra consonante que la sigue da lugar a sílabas inversas que en el español pueden reconocerse como palabras gramaticales (en - un - es - al - el) o como segmentos de palabras lexicales (en - contrar), (oc - ta - vo). La decodificación de sílabas consonánticas, donde una letra consonante se superpone a una sílaba directa que la sigue, es otro caso en el que es útil el énfasis en la decodificación de fonemas y sílabas directas. Con esta forma de decodificación el estudiantado puede leer sílabas compuestas por una directa seguida de una inversa (cuan - do) o una sílaba consonántica seguida de una consonante (prác - ti - ca).

Los resultados demuestran que la velocidad de denominación es fundamental para la apropiación de la lectura alfabética inicial, porque permite la fusión de los fonemas en el proceso de decodificación de sílabas, de palabras de uso frecuente y palabras nuevas con posibilidades de obtener el significado de forma inmediata o mediante la práctica. El significado de una palabra se hace latente cuando su lectura se realiza con la misma rapidez con la que una persona que domina el habla la dice de forma natural. Es difícil para los niños obtener el significado de una palabra escrita si la leen y hacen pausas entre fonemas o entre sílabas porque no están acostumbrados a escuchar ni a decir palabras fragmentadas (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2017). Las pausas entre los fonemas y las sílabas durante la decodificación indican que la persona solo puede enfocar la atención en la estructura de la palabra y, por tanto, descuida el significado.

El lenguaje oral es una forma de comunicación con la que los niños comprenden y expresan mensajes (Flórez Romero *et al.*, 2009; Guarneros y Vega, 2013) y por eso necesitan que las palabras escritas suenen como palabras habladas para obtener su significado (Tunmer y Chapman, 1998, citados en Bravo

Valdivieso, 2000). El dominio del lenguaje oral permite que una persona pueda decir una palabra mientras dedica un nivel de atención alto al significado de lo que dice y un nivel bajo de atención a la estructura fonológica (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2017). La apropiación de la lectura alfabética inicial se da en una instancia donde el estudiantado puede atender al significado de una palabra mientras la lee sin preocuparse por la precisión y la rapidez con las que realiza dicha acción.

Cuando la lectura alfabética inicial es apropiada desde el estudio de los grafemas, vistos como símbolos gráficos a los cuales se les otorga un sonido proveniente del lenguaje oral (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2017), también se adquieren elementos propios de la escritura alfabética. La correspondencia grafema-fonema solo es posible si el primero existe sobre un soporte y puede ser percibido mediante la vista o el tacto. A partir de este referente, la persona encargada de la enseñanza puede hacer explícita la relación que existe entre el símbolo gráfico y el sonido que convencionalmente se le adjudica. En este sentido, la unidad mínima de la escritura es la base de la lectura y, por tanto, la construcción de la primera es el ejemplo directo de cómo se construye el habla (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2017).

Los resultados obtenidos muestran la pertinencia de enseñar lectura alfabética a partir del fonema como la unidad con la cual se forman las sílabas para luego usarlas en la formación de las palabras (Bravo Valdivieso, 2002; Parpucu y Dinc, 2018). Este orden es el mismo que los niños usan al proponerles la representación en un soporte de las palabras que escuchan y las palabras que dicen. La apropiación de la escritura alfabética inicial, entonces, es un proceso que se inicia de manera implícita con la enseñanza de la lectura alfabética y que se desarrolla de manera explícita cuando el estudiantado empieza la decodificación de segmentos sonoros.

Conclusiones

Los elementos constitutivos de la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero” permiten la apropiación de la lectura y la escritura alfabética inicial si se aplican en el orden indicado con la intervención explícita por parte del docente. Los niños aprenden a leer y escribir palabras en lapsos no mayores a los dos meses, mediante la interacción con las TIC en las que se diseñaron los elementos

y las explicaciones del docente. Las TIC, por su parte, aportan claves visuales y auditivas que facilitan la comprensión de la correspondencia grafema-fonema, la identificación del sonido inicial de las palabras, la comprensión sobre la formación de las sílabas, la decodificación rápida de las palabras y, por tanto, la obtención del significado.

Cuando se plantean estrategias para la enseñanza de la lectura alfabética a partir de los símbolos gráficos existentes en un soporte es pertinente seguir la lógica con la cual se construye la escritura alfabética en una lengua transparente (De la Calle *et al.*, 2018). Pensar la enseñanza de la lectura alfabética desde la palabra como el primer referente va en contravía con las acciones que realiza un ser humano para construirla. Si la escritura es a mano, lo primero que se esgrafa es una letra. Resulta imposible esgrafiar la palabra completa en un solo intento cuando la escritura alfabética es entendida como un proceso cognitivo. Ahora bien, si la escritura de la palabra se desarrolla desde un artefacto como el teclado de un computador, es necesario pulsar una tecla que mantiene y reproduce una letra para continuar con la siguiente, a menos que el artefacto sea táctil y se desarrolle un proceso meramente tecnológico.

El uso de las TIC, el diseño de estrategias para la enseñanza de la lectura fundadas en la construcción de la escritura y el planteamiento de prácticas en el aula por parte del estudiantado son parámetros que los docentes pueden considerar en las escuelas. También es importante aplicar algunos parámetros de intervención de los propuestos por Carson *et al.* (2013) con el fin de obtener buenos resultados respecto a la enseñanza de conciencia fonológica. Estrategias de larga duración, de alta intensidad y de amplia variedad de niveles de conciencia fonológica pueden generar aprendizajes sólidos en los niños participantes. Se recomienda la aplicación de las estrategias en el sector rural, en grupos pequeños, con el fin de que las TIC y la intervención del docente sean suficientes.

La inasistencia a clase por parte de algunos niños fue un obstáculo para el proceso investigativo porque a su regreso olvidaban algunos sonidos y, por tanto, los tiempos de apropiación se alargaron en comparación con los estudiantes que asistieron a la mayor parte de las prácticas. Otra inconveniente se dio cuando algunos estudiantes ingresaron a la sede educativa 15 días o un mes antes de las vacaciones. Con estos se iniciaba el proceso de intervención, pero se interrumpía porque el tiempo de receso impedía continuar con el proceso de apropiación de la lectoescritura.

Referencias

- Álvarez, G., Vega, A., y Álvarez, G. (2011). Apropiación de las TIC en comunidades vulnerables: el caso de Medellín Digital. *Apertura*, 3(1). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/194>
- Amezcu, M. (2000). El trabajo de campo etnográfico en salud. Una aproximación a la observación participante. *Revista Índex de Enfermeria*, 1-8. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/50643/2000-ied-observacion.pdf?sequence=1>
- Báez, M. (2002). Indagación acerca de la problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras. Aportes para una reflexión multidisciplinar sobre el rol de la investigación en la construcción de una cultura de la diversidad. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (15), 389-406. <https://bit.ly/3Ch2N0u>
- Bizama, M., Arancibia, B., y Sáez, K. (2013). Intervención psicopedagógica temprana en conciencia fonológica como proceso metalingüístico a la base de la lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 25-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200002>
- Bravo Valdivieso, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 27(2), 49-68. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25999>
- Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, (28), 165-177. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100010>
- Calderón, G., Carrillo, M., y Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 1(13), 81-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601305>
- Carson, K., Gillon, G. T., & Boustead, T. M. (2013). Classroom Phonological Awareness Instruction and Literacy Outcomes in the First Year of School. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(2). [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0061\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0061))
- De la Calle, A., Guzmán, F., y García, E. (2018). El conocimiento de las grafías y la secuencia de aprendizaje de los grafemas en español: precursores de la lectura temprana. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 128-136. <https://bit.ly/45S2Ugk>
- Ehri, L. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

- Escobar, J., y Rosas, R. (2018). Los componentes de la velocidad de denominación y su relación con la comprensión lectora en español. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(2), 7-19. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1572
- Flórez Romero, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/17548>
- Fumagalli, J., Barreyro, J. P., y Jaichenco, V. (2014). Conciencia silábica y conciencia fonémica: ¿cuál es el mejor predictor del rendimiento lector? *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 17-30. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v6.n3.7771>
- González, R., Cuetos, F., Vilar, J., y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43(1), 1-8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314000225>
- Guarneros, E., y Vega, L. (2013). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Gutiérrez Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 43-60. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67405>
- Gutiérrez Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (16), 3. <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.16.3>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jiménez Herrera, A. M. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y escritura en la escuela para apostarle a la imaginación ya la creación. *Análisis*, 50(92), 55-72. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.03>
- Kelly, C., Leitão, S., Smith-Lock, K., y Heritage, B. (2019). The Effectiveness of a Classroom-based Phonological Awareness Program for 4–5-year-olds. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 101-113. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1400589>
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4(80), 73-80. <https://bit.ly/42ljhz6>

- Parpucu, N., & Dinç, B. (2017). The Effects of Colorful Worlds of Sounds Program on Phonological Awareness of Preschool Children. *Education & Science/Egitim Ve Bilim*, 42(192). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6864>
- Pineda, S., Valero, L., y Molina, C. (2019). Fundamentación de la lectura significativa en transición, para fortalecer la lectura comprensiva y crítica. *Educación y Ciencia*, (22), 335-354. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10056>
- Porta, M., & Ramírez, G. (2019). The Impact of an Early Intervention on Vocabulary, Phonological Awareness, and Letter-sound Knowledge among Spanish-speaking Kindergarteners. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(sup1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558137>
- Querejeta, M., Piacente, T., Guerrero, H., y Alba, E. (2013). La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 30(1), 45-64. <http://hdl.handle.net/11336/23868>
- Ramírez, C., y Teberosky, A. (2007). La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares. *Forma y Función*, (20), 79-93. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18149/>
- Rincón Bustos, M., y Pérez Guzmán, J. (2009). Programa para el entrenamiento de la conciencia fonológica en niños de 5 a 7 años como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura. *Revista Areté*, 9(1), 140-150. <https://arete.iberro.edu.co/article/view/419>
- Sánchez, R., y Fidalgo, R. (2020). La enseñanza de la conciencia fonológica en la educación infantil: un estudio observacional. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 184-200. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.195>
- Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y Vida*, 19(3), 15-22. <https://bit.ly/3CeSeLd>
- Tyler, A., Osterhouse, H., Wickham, K., McNutt, R., & Shao, Y. (2014). Effects of Explicit Teacher-implemented Phoneme Awareness Instruction in 4-year-olds. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(7-8), 493-507. <https://doi.org/10.3109/02699206.2014.927004>

Capítulo 6. Intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial*

Claudia Patricia Niño Rueda

La intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial es producto de una investigación cualitativa explicativa con enfoque introspectivo vivencial. Específicamente, se buscó generar una aproximación teórica sobre la intervención pedagógica para atender las dificultades en el proceso lector de los estudiantes durante los primeros grados de escolaridad en un colegio público colombiano. Para esto se indagó sobre las intervenciones pedagógicas en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lectura, así como el apoyo que se lleva a cabo ante las dificultades lectoras. Se aplicó un enfoque teórico-metodológico con técnicas de la investigación-acción y la teoría fundamentada, mediante trabajo de campo, encuestas, prueba de desempeño, el método de comparaciones constantes, la triangulación de fuentes y el muestreo teórico. En total, participaron 18 maestros, tres directivos, un orientador, 85 estudiantes y 21 acudientes. El estudio reveló la complejidad de la atención a la dificultad lectora, diversas falencias del aprendizaje lector y algunos factores cruciales que inciden en la intervención. Se concluye que, atender las dificultades lectoras no es tarea fácil aunque es factible y necesario. Para esto se requiere una intervención temprana, ecológica y triádica que contribuya a mitigar la crisis lectora.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.06>

Introducción

La educación es un derecho que tienen todos los seres humanos a lo largo de su vida y debe ser equitativa, inclusiva y de calidad (Unesco, 2016). Esta declaración es complemento de posturas e investigaciones realizadas en distintos períodos. Por ejemplo, del período de la Ilustración se conoce por algunos textos escritos la importancia dada por Kant (2003) a la educación tanto en atención al carácter social de lo que implicaba para el Gobierno como respecto a las contribuciones que hacía para que los individuos desarrollen la autonomía. Con el tiempo, las problematizaciones a los fines y las prácticas han sido retomadas y autores como Toffler (1981) muestran desafíos de la educación en lo atinente a las exigencias de la época actual, principalmente lo relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su influencia en los sistemas de la sociedad. Las contribuciones de estos y otros autores influyen en la identificación de la lectura como uno de los procesos indispensables para lograr las metas y los fines de la educación, motivo por el cual se le concede importancia desde los primeros grados de escolaridad e implica condiciones neurobiológicas, ambientales y culturales para hacerlo de manera adecuada. Aunque puede presentar particularidades en las personas en general, para lograrla es necesario movilizar habilidades cognitivas y, desde el punto de vista académico, conocer el alfabeto convencional, es decir, se requieren aprendizajes que son cimiento e instrumento en el proceso lector. Sobre el aprendizaje instrumental recaen las principales prioridades de la educación en los primeros años de escolaridad.

La lectura con el alfabeto convencional hace parte del lenguaje como instrumento; este último es, a su vez, componente del sistema cultural, uno de los que presenta mayor potencial para alcanzar las metas educativas y se constituye en una habilidad fundamental para la evolución cognitiva (Dehaene, 2015), biológica (Maturana, 2001), cultural (Cassany, 2004; 2006) emocional y social (Goleman, 1995) de la especie humana. En este sentido, leer facilita la modificación de los esquemas cognitivos, la construcción de conocimiento, el reconocimiento de sí mismo y de los otros, así como la transformación de las realidades personal y social.

La presente investigación buscó generar una aproximación teórica sobre la intervención pedagógica para atender las dificultades en el proceso lector de los estudiantes durante los primeros grados de escolaridad. El estudio se efectuó en el Colegio Facundo Navas Mantilla, institución educativa pública colombiana localizada en el municipio de Girón (Santander).

A partir de un enfoque introspectivo vivencial (Padrón Guillén, 2000) el estudio posibilita el encuentro de horizontes para explicar esta problemática desde su propio contexto, puesto que se hace tangible en los ámbitos escolar y familiar de estudiantes afectados por la poca existencia de acciones preventivas o correctivas en la escuela. Con este fin, se indagó cómo se realizan las intervenciones pedagógicas para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lectura, así como el apoyo que se brinda ante las dificultades que los escolares enfrentan en el proceso lector desde transición hasta tercero de primaria. De igual forma, se identificaron diversos factores que influyen en el aprendizaje lector.

En el nivel de las intervenciones pedagógicas para el desarrollo humano, la presente investigación se fundamenta en los planteamientos de tres autores. En primer lugar, Touriñán (2014) y su concepción de la educación como un problema de todos; en segundo lugar, Bronfenbrenner (1979) y su teoría sobre la influencia del contexto en los cambios que afectan los desarrollos cognitivo, moral y relacional de los individuos; por último, se tienen en cuenta los aportes de Lipina (2016) quien destaca el papel de la neurociencia para contrarrestar los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional.

Con respecto a la importancia de la lectura, se resaltan los estudios de Casany (2004, 2006), Consejo Científico de Educación Nacional de Francia (s.f.), Dehaene (2015), Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS (2000), Gough y Tanmer (1986), Scarborough (2001), Solé (1998) y Tapia Montesinos (2019). En conjunto, estos autores destacan las ventajas de asumir la lectura como un proceso estratégico para la producción y comprensión que requiere una enseñanza explícita de conocimientos, estrategias, destrezas y habilidades.

En el nivel de aprendizajes, se retoman los planteamientos de De Gregori (2003), Dehaene (2014), Díaz-Barriga y Hernández (2003), Goleman (1995),

Maturana (2001), Pozo y Monereo (1999), quienes resaltan el papel de las estrategias, las emociones y el cerebro en la construcción del proceso lector y el aprendizaje en general.

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación la convergencia de planteamientos provenientes de diversos campos derivó en la aproximación teórica denominada intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial, la cual está enfocada al saber hacer en el aula y en la institución educativa, ante las falencias que presentan los estudiantes en los grados iniciales mientras que aprenden a leer bien. Este constructo surge de la unidad entre la teoría, la práctica educativa y la investigación en el aula. Por una parte, la *triadicidad* hace referencia no solo a la confluencia de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lectura en esta etapa inicial, sino a factores de tipos cognitivo, emocional y operativo que inciden durante el desarrollo del proceso lector. Por su parte, el componente ecológico comprende el contexto y los diversos sistemas en los cuales está inmerso el sujeto lector: personal, de aula, familiar, institucional, político, histórico, cultural y social. En este sentido, se observa cómo la interconexión sistémica entre la familia, la escuela y la sociedad ofrece oportunidades o limitantes para una formación lectora de calidad.

La investigación sobre la que se basa este capítulo aporta a la consecución de objetivos globales, nacionales y locales que tienen como pilar la educación para brindar mejores condiciones de vida a los ciudadanos, entre ellos, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 que propende por brindar una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos a lo largo de la vida (Unesco, 2016). Sus hallazgos contribuyen de igual forma a los ODS 1, 5 y 10 los cuales buscan erradicar la pobreza, procurar la igualdad de género y reducir las desigualdades, respectivamente. Además, sus hallazgos contribuyen a la reducción de la deserción y la creación de entornos educadores para la vida, así como el refuerzo de la participación de la familia en la acción educadora. Con estos fines, se asocia con las metas educativas iberoamericanas 2021 estipuladas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010).

En el contexto nacional contribuye a alcanzar el Objetivo 2 del Pacto por Colombia, Pacto por la equidad, acordado en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 del Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2019) con el cual se busca una educación de calidad y el fomento de la permanencia en todos

los niveles educativos. En síntesis, como aporte a la educación, la investigadora examina formas de disminuir la brecha educativa que se establece al no atender adecuada y oportunamente las dificultades en lectura y brindar orientaciones basadas en la evidencia para la toma de decisiones, principalmente en las instituciones educativas públicas.

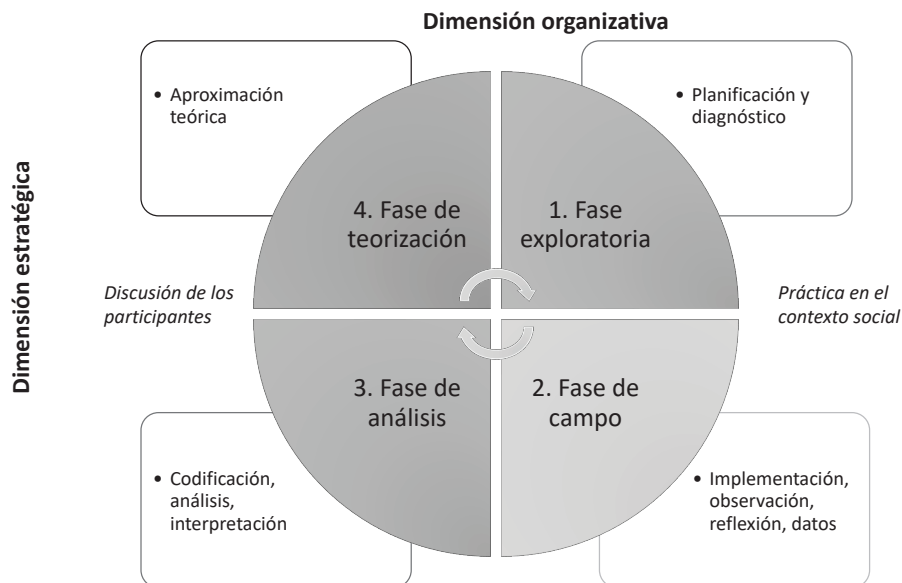
En Colombia, los bajos resultados de la lectura en las pruebas internacionales reportados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en el 2018 (Icfes, 2020), el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explorativo (Terce) en el 2013 (Unesco, 2015; Unesco, s. f.) y las pruebas nacionales Saber anuales muestran la existencia de factores asociados al aprendizaje que requieren atención, entre ellos, el ambiente escolar, las acciones y actitudes ciudadanas y el seguimiento al aprendizaje (Icfes, 2019). Lo anterior permite concluir que, si el contexto educativo cobra vida cuando el aprendizaje no se logra, es necesario identificar y actuar ante los factores que obstaculizan el aprendizaje de la lectura desde la etapa inicial.

Metodología

El diseño teórico metodológico se apoyó en el ciclo de investigación-acción propuesto por Kemmis y McTaggart (1988) y la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). Esta combinación resultó en una adaptación de las fases de investigación propuestas por Kemmis y MacTaggar (1988). Originalmente, estos autores proponen tres fases interrelacionadas que abarcan los momentos de planificación, acción, observación y reflexión con una mirada crítica retrospectiva y prospectiva, propios de la investigación-acción. No obstante, en este estudio se introdujo una nueva fase denominada teorización que hizo posible la formulación del constructo. Con la inclusión de esta última fase se ejecutaron cuatro momentos organizados en dos dimensiones: organizativa y estratégica que comprenden las fases exploratoria, de campo, de análisis y de teorización (figura 6.1).

El estudio estuvo conformado por 129 participantes: 85 estudiantes de primero, segundo y tercero primaria, 18 maestros de primaria, 21 padres de familia, tres directivos, un docente orientador y la investigadora. Los participantes cumplieron los criterios de aceptar el respectivo consentimiento informado y hacer parte de la misma institución educativa.

Figura 6.1. Adaptación del ciclo de investigación-acción



Fuente: elaboración propia.

Mediante el muestreo propuesto por Glaser y Strauss (1967) se logró la ampliación y variación de la muestra a partir de las necesidades de información que aportaban los datos. Esta tarea se desarrolló durante las fases exploratoria y de campo mediante las técnicas de observación participante, encuestas y prueba de desempeño. Se diseñaron cuatro cuestionarios validados por expertos y prueba piloto para aplicarse según el rol educativo de los participantes. Mediante las encuestas se indagó a maestros de preescolar a tercero de primaria sobre los métodos, estrategias, procesos y habilidades que tienen en cuenta durante la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lectura, así como la atención a la dificultad lectora.

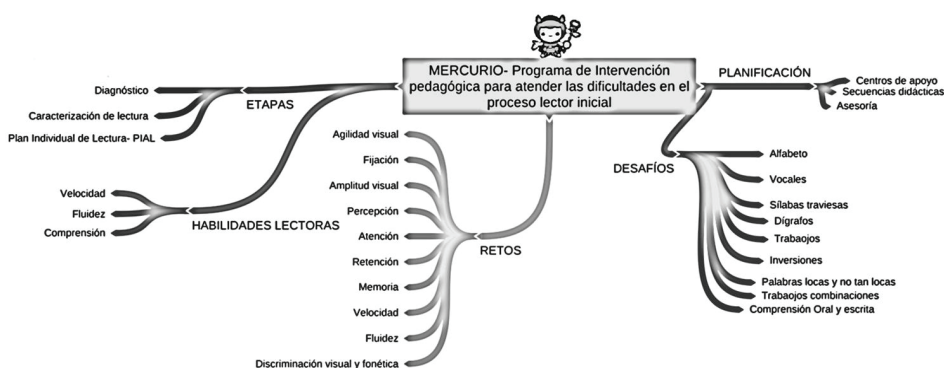
Con el fin de identificar el estado del proceso lector, el nivel de lectura y las dificultades más comunes, se aplicó una prueba diagnóstica de caracterización de lectura a estudiantes de primero a tercero. También, se inquirió a los escolares sobre los recursos para el aprendizaje y el comportamiento lector en casa mediante un cuestionario de ambiente lector. Luego, en un grupo de cuatro estudiantes focalizados se efectuó un programa piloto de intervención pedagógica denominado Mercurio.

De igual forma, ante la necesidad de información familiar para identificar factores asociados al aprendizaje de la lectura se aplicó una encuesta sociodemográfica y cultural a los padres de familia para indagar el nivel educativo de los cuidadores, los recursos de aprendizaje y el comportamiento lector en los hogares. Asimismo, surgió la necesidad de efectuar una encuesta a los docentes directivos con el fin de explorar las acciones que desde su rol realizan para brindar atención a la dificultad lectora.

En la fase de campo se diseñó el programa de intervención Mercurio con sus respectivos recursos físicos y digitales que integraron algunos principios de gamificación. Este se puso en práctica en un grupo focalizado de cuatro participantes de segundo y tercero primaria, quienes fueron acompañados por sus acudientes en casa y en las sesiones presenciales durante tres meses como requisito de participación.

Mediante el avatar que representa la deidad romana Mercurio, considerado el mensajero de los dioses, dios de la abundancia, del éxito comercial e incluso el inventor de todas las artes, se propuso otorgar el poder de la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora a los estudiantes. Estas capacidades se representan en los símbolos del personaje. Su casco y calzado alado, así como el caduceo se convierten en insignias que se obtienen al cumplir algunos desafíos y retos que les ayudan a desarrollar destrezas y habilidades lectoras de acuerdo con su grado y edad. La figura 6.2 da cuenta de las etapas del programa de intervención Mercurio, su planificación, desafíos, habilidades lectoras y retos.

Figura 6.2. Diagrama del programa de intervención Mercurio



Fuente: elaboración propia.

El programa se diseñó para ejecutarse en tres etapas: diagnóstico, caracterización de lectura y elaboración del Plan Individual de Lectura (PIAL) que se ejecuta según los desafíos requeridos. La planificación pedagógica se organizó mediante centros de apoyo, secuencias didácticas organizadas por grupos fónicos de acuerdo con el punto de articulación: bilabial, alveolar, labiodental, velar, dental, interdental, palatal. Su ejecución se acompaña de un proceso de asesoría según el mediador que apoye la intervención: el padre de familia, el estudiante del servicio social estudiantil obligatorio o el cuidador. Esta asesoría es brindada por un docente experto, quien como parte del equipo pedagógico institucional brinda apoyo ante las dificultades académicas de los estudiantes.

Igualmente, se creó en Word y PowerPoint una variedad de desafíos adaptados de las técnicas de lectura rápida para lectores lentos y otros de creación propia, entre estos: sílabas traviesas, palabras locas y no tan locas, y los trabajos. Mediante ellos se efectúan retos sensoriales, cognitivos y comunicativos con los cuales se persigue el desarrollo de las habilidades y destrezas básicas para alcanzar los niveles de velocidad, fluidez y comprensión de acuerdo con la edad y grado del estudiante según los estándares establecidos en los ámbitos internacional o nacional.

El procedimiento analítico que se utilizó en la fase de teorización se realizó mediante la aplicación de algunas técnicas de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Entre ellas, el método comparativo constante y la triangulación de fuentes facilitaron el análisis, la interpretación y la elaboración de los conceptos emergentes. La reducción de la información se desarrolló rigurosa e inductivamente a partir del análisis sistemático de un conjunto de datos que fueron sometidos a un proceso de codificación abierta, axial y selectiva que alcanzó el nivel de saturación teórica y la construcción de categorías, conceptos emergentes y conceptos emergentes abarcadores mediante los cuales se logró la emergencia del constructo final (Contreras-Colmenares, 2018).

Este estudio no pretendió formalizar una teoría ni validar hipótesis, sino construir un marco conceptual a partir de las relaciones que emergieron de los datos de la realidad y fueron usados para explicar el fenómeno en estudio con cierto nivel de profundidad. Este tipo de construcción teórica es descrito por Contreras-Colmenares (2018, p. 129) como

[...] una relatividad conceptual lograda mediante un proceso de teorización por parte del investigador a través de un acto reductivo (organización) de la información cuyo estatuto fundante es la incorporación de los relatos muestras en proposiciones constitutivas emergentes (categorías, conceptos emergentes...) configuradas de modo gradacional para un acercamiento a otra teoría de mayor profundidad (Bunge, 1985), según el nivel de elaboración, de madurez o aproximación de dicha teoría. (Padrón Guillén, 2004)

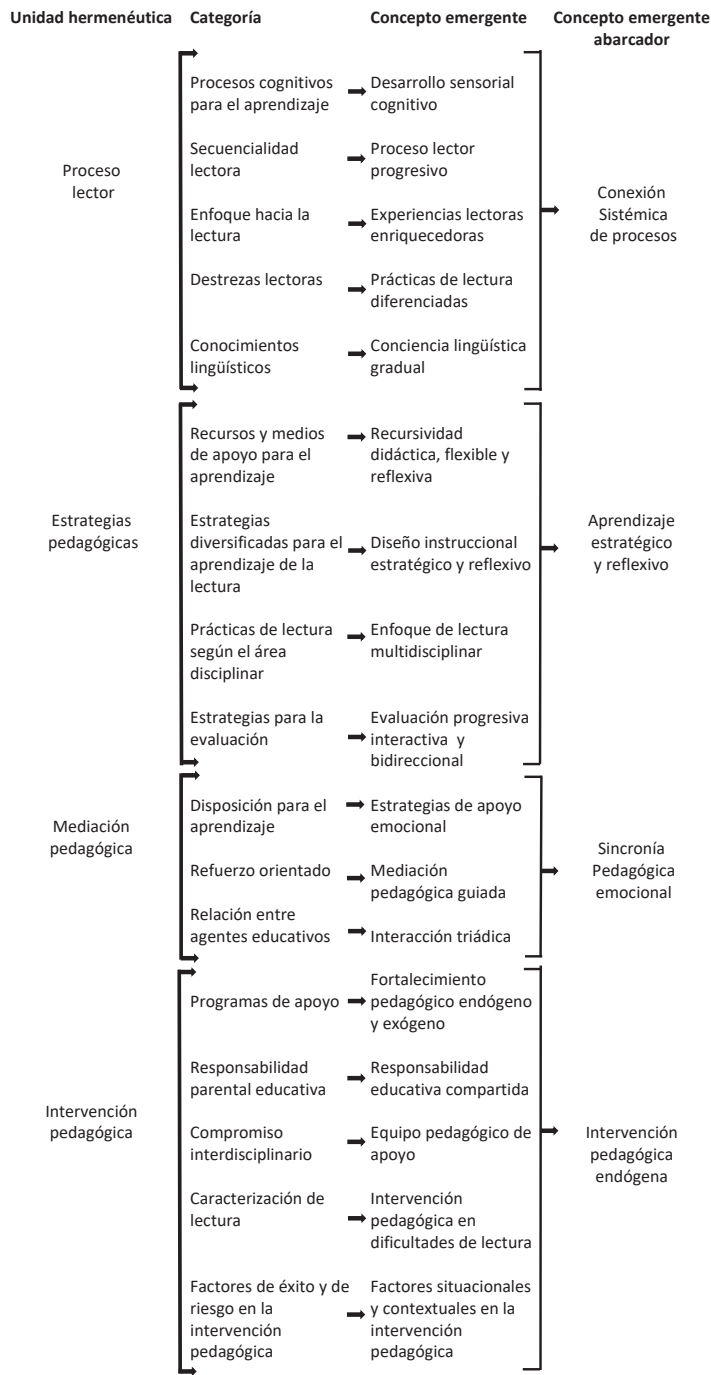
Resultados

Para la presentación de los resultados se usó el esquema propuesto por Contreras-Colmenares (2018) en el cual se representa el proceso gradacional de la teorización obtenida de los hechos hasta la aproximación teórica mediante la codificación abierta, axial y selectiva (figura 6.3).

La codificación abierta se fundamentó en el análisis inicial de los datos que, mediante la codificación cromática, sugirió la formulación de cuatro unidades hermenéuticas. El análisis y la comparación constante entre los códigos en busca de causas, semejanzas, contradicciones, diferencias y propiedades dieron como resultado 17 categorías, las cuales se constituyen en un código de nivel superior y son el resultado de la codificación axial. En este nivel, el proceso comparativo entre categorías se realizó nuevamente y surgió una nueva categoría central denominada concepto emergente.

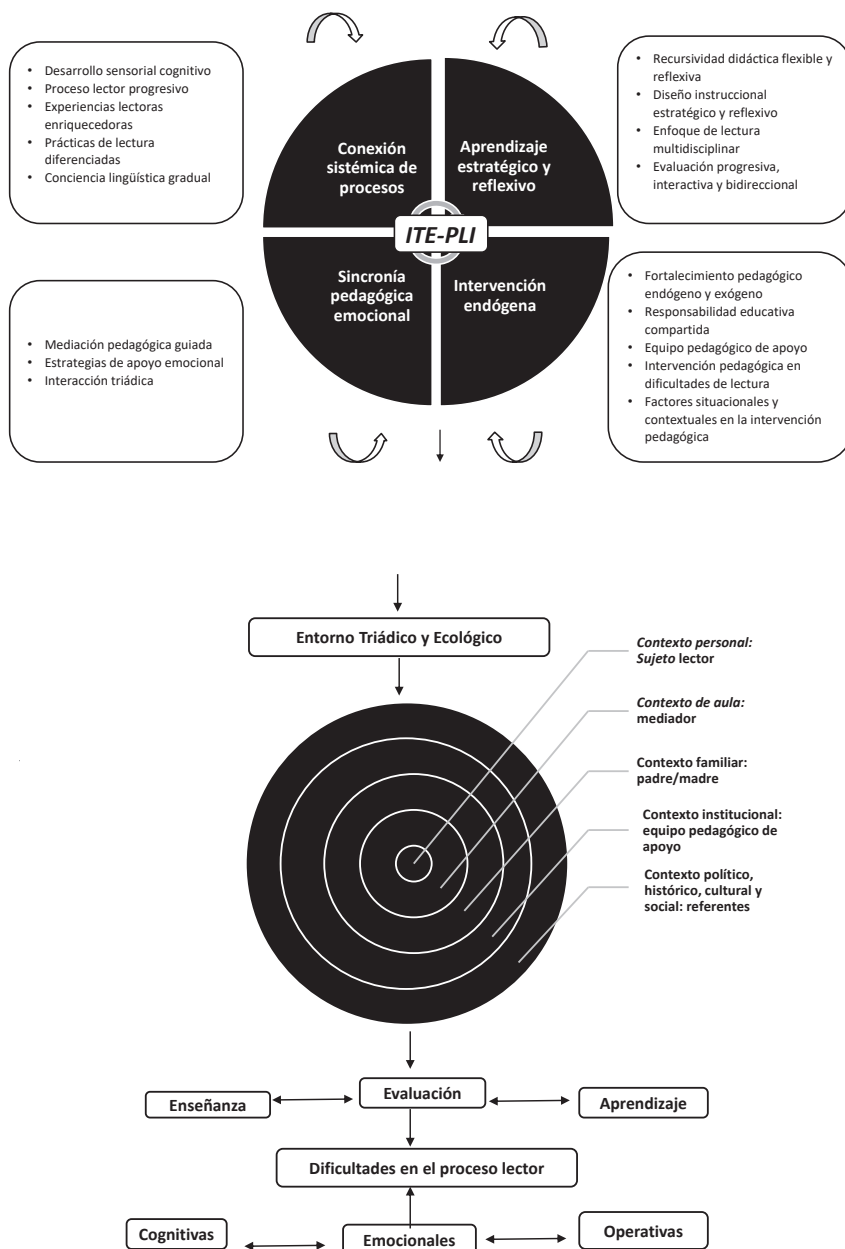
La integración de las relaciones entre los conceptos facilitó el surgimiento de los cuatro conceptos emergentes abarcadores correspondientes a la codificación selectiva. Tras la búsqueda de las relaciones conceptual y teórica que guardaban entre sí los nuevos conceptos, se generó una serie de proposiciones las cuales explican la relación entre los conceptos emergentes abarcadores y dan forma a la aproximación teórica-emergente intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial, que se constituye en el constructo final, objetivo general de la investigación (figura 6.4).

Figura 6.3. Diseño teórico-metodológico



Fuente: Contreras-Colmenares (2018).

Figura 6.4. Diagrama teórico-integrador de la ITE-PLI*



*ITE-PLI = intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial.

Fuente: elaboración propia.

Este constructo permitió distinguir cuatro componentes fundamentales para tener en cuenta en el diseño de un programa de intervención pedagógica que propenda por atender las dificultades en el proceso lector inicial: la conexión sistémica de procesos, el aprendizaje estratégico y reflexivo, la sincronía pedagógica emocional y la intervención pedagógica endógena. Cada uno de ellos vistos desde una perspectiva sistémica integran una serie de nuevos conceptos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación de la lectura.

Desde el principio ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) se contempla la singularidad de los contextos en los que el estudiante, como sujeto lector, interactúa y se reconoce la influencia que estos ejercen al estar interrelacionados en la práctica. De igual forma, mediante el principio triádico (De Gregori, 2003) se señalan dificultades de índoles cognitiva, operativa y emocional que afectan el aprendizaje lector en los primeros grados de escolaridad, así como la confluencia de la escuela, la familia y el sujeto aprendiz en el desarrollo del proceso lector.

Discusión

Tras la obtención de datos e información sometidos a análisis se procede de manera simultánea con procesos de interpretación para dar lugar a un constructo emergente que se constituye en un ensamblaje escolar entre el ser, el saber, el saber hacer pedagógico e investigativo y el sentir compartido frente a esta problemática. Su explicación e interpretación se nutren de la mirada, la acción y el sentir de diversos agentes educativos cuyas subjetividades se integraron progresivamente debido a su proximidad con el objeto de estudio.

La presente construcción teórica se fundamenta en el análisis de cuatro unidades hermenéuticas que revelaron diecisiete categorías analíticas, a partir de las cuales se formularon cuatro conceptos emergentes y cuatro conceptos emergentes abarcadores que se constituyen en piezas clave del esquema teórico emergente (como lo describe la figura 6.3).

Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), estudio al que refiere este capítulo, se reconoce la influencia que tienen los contextos o sistemas en los cuales el sujeto lector aprendiz interactúa directa o indirectamente: un

contexto personal que distingue las características individuales, habilidades y conocimientos del lector en formación; un microsistema o contexto de aula que le permite correlacionarse con sus coetáneos y su maestro mediador; un exosistema o contexto familiar que le aporta herencias genética, cultural, social y educativa; un mesosistema o contexto institucional en el cual la ausencia o existencia de acciones y recursos influyen en las oportunidades que tiene para su desarrollo integral, y un macrosistema o contexto tanto histórico como social, político y cultural que exige una educación inclusiva, equitativa y de calidad durante toda la vida.

Desde una perspectiva triádica, la intervención en las dificultades de lectura señala la necesidad de crear un entorno de formación, en el cual se lleve a cabo una interacción coherente y bidireccional entre los componentes del proceso educativo: la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje que, al mismo tiempo, facilite el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y operativas (De Gregori, 2003). Advierte también la fortaleza de la triada conformada por el estudiante, la familia y la escuela aunada al trabajo pedagógico orientado por la institución, ideado por el maestro y el padre de familia, y ejecutado por el estudiante, quien es el principal beneficiario del aprendizaje. Esta construcción teórica cimenta las cinco proposiciones que se explican a continuación.

La primera proposición plantea que en el proceso lector se reconoce el carácter artificial de la lectura como creación cultural; por ende, requiere ser aprendido. Su enseñanza, aprendizaje y evaluación responden a una conexión sistémica de procesos, conocimientos y estructuras que necesitan ejercitarse, entenderse y llevarse a cabo de manera permanente y progresiva tanto en contextos familiares como escolares. En fin, es un proceso que se afianza en la medida que el lector se apropia de la cultura e interactúa en ella.

Se entiende que el lenguaje es una facultad del ser humano que utiliza construcciones artificiales como la lectura para otorgar sentido y comunicarse. Concebir el lenguaje desde la semiótica social (Halliday, 1979) permite estudiar la lectura como un fenómeno que comprende perspectivas intraorganismos e interorganismos que se complementan y operan para facilitar la comprensión. La primera, contempla la estructura y los procesos cerebrales como mecanismos para la comprensión, mientras que la segunda facilita analizar los aspectos

sociales que surgen en la interacción entre individuos, el texto y el contexto. Así, la habilidad de leer de forma convencional para hacer parte de una cultura es una necesidad creada que requiere el aprendizaje de estructuras y reglas que son parte de una red de sistemas que se interconectan y, al fortalecer, proveen mejores oportunidades para la participación social y cultural de los individuos.

La conexión sistémica de procesos se revela como concepto emergente abarcador a partir del análisis de la unidad hermenéutica denominada Proceso lector. Niño (2021) la describe como “[...] una red integrada de relaciones entre procesos cognitivos y lingüísticos, que se llevan a cabo de forma progresiva y sincrónica en las diferentes fases del proceso lector: lectura emergente, decodificación, fluidez lectora, comprensión e interpretación y lectura crítica” (p. 723). Cabe resaltar que los niños, desde temprana edad, efectúan lectura simbólica en sus sistemas sociales primarios y este insumo fortalece el sistema de conocimientos que requieren para el aprendizaje convencional de los signos y símbolos. Así, el lector como sujeto social y cultural integra estos sistemas simbólicos, de conocimientos, estructuras y procesos requeridos para leer de forma progresiva desde antes de iniciar la escolaridad y trascienden a la formalización de la educación.

En este sentido, el proceso lector se desarrolla como una espiral en constante evolución que toma tiempo y requiere ejercitación permanente para que el lector alcance una madurez cognitiva, metacognitiva y lingüística que se reconfigura permanentemente. La madurez lectora implica un desarrollo sensorial cognitivo que requiere el desarrollo de habilidades y destrezas de complejidad creciente. Esto se da “[...] en la medida en que, como hablante, se relaciona con otros y participa en experiencias lectoras y comunicativas que realiza en sus entornos cercanos familiares o escolares” (Niño, 2020, p. 165). De esa forma, con base en los aprendizajes y estructuras que ya poseen se introducen nuevos conocimientos regulados y derivados de saberes científicos.

La reestructuración cognitiva que se requiere para leer implica un desarrollo sensorial y cognitivo definido como “[...] el proceso en el cual un sujeto perfecciona habilidades sensoriales y cognitivas, mientras percibe y construye conocimiento que posteriormente incorpora a los esquemas cognitivos que ya posee y se modifican en el transcurso” (Niño Rueda, 2021, p. 705). Este desarrollo se nota en el logro de unas destrezas y habilidades básicas que alcanzan su máximo

potencial al realizar acciones de pensamiento más complejas, es decir, parten de un pensamiento de orden inferior hacia un pensamiento de orden superior.

Leer bien requiere también el desarrollo de una conciencia lingüística gradual, es decir, una capacidad que desarrolla el ser humano para apropiarse de forma consciente y escalonada conocimientos sobre los elementos del lenguaje: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico y pragmático que intervienen en los procesos comunicativos, ya sean orales o escritos, y ayudan a comprender una situación comunicativa (Niño Rueda, 2021). Con respecto a la interacción entre el lector y el texto, esta varía de acuerdo con el nivel de conciencia lingüística, conocimiento cognitivo y metacognitivo que el lector posee y el uso que haga de estos.

En la lectura, los componentes pragmático y semántico del lenguaje son ejes principales del aprendizaje lingüístico. Es decir, cuando el lector se familiariza con el uso y el sentido de las palabras ya sea mediante juegos, actividades significativas y de reflexión, se favorece el aprendizaje gradual del conocimiento lingüístico. En forma paralela, Halliday (1979) identifica el componente sociocultural como elemento clave al resaltar el dominio progresivo del potencial funcional y la formación de un potencial semántico que un hablante requiere para adquirir y comprender una lengua. Desde los niveles más básicos de desarrollo cognitivo, perceptivo y aprehensivo hasta niveles más complejos que implican la explicación y la crítica de la información textual, esta gran red de conocimientos integrados permite diferenciar a los lectores novatos de los expertos.

Por otra parte, independientemente de la etapa en que se encuentre el proceso lector, al leer el individuo ejercita destrezas visuales, auditivas y motrices, usa una serie de habilidades cognitivas y aplica estrategias lectoras para alcanzar diversos niveles de interpretación y comprensión (Scarborough, 2001). En este proceso, al no darse de forma natural, el aprendizaje debe ser orientado pedagógicamente, didáctica y metodológicamente de forma explícita (Dehaene, 2015). Esta orientación puede brindar mejores resultados si se realiza mediante un enfoque hacia la lectura tanto en los contextos escolares como en los familiares sin confundirlo con el proceso de escritura, situación que ocurre con frecuencia en el aula.

Para contrarrestar esta situación, la interacción entre la escuela y la familia ya sea durante la enseñanza o las intervenciones remediales en lectura, debería proveer experiencias lectoras enriquecedoras, que son situaciones de

aprendizaje significativo que nutren al lector de oportunidades para desarrollar conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades y estrategias que lo conducen a convertirse en un lector independiente. Cuando estas prácticas se hacen en compañía de un mediador incrementa el potencial de significancia. Así, la comunicación que se genera durante su ejecución provee el andamiaje necesario para lograr los avances lingüístico, cognitivo, comunicativo, social y emocional que el ejercicio lector proporciona.

Con este fin, los maestros se deben asumir como diseñadores y planificadores de prácticas de lectura diferenciadas. Estas se reconocen como estrategias pedagógicas orientadas por los maestros y ejecutadas por los lectores que responden a propósitos específicos de lectura y requieren la puesta en marcha de una serie de destrezas, habilidades y recursos cognitivos específicos según el tipo de práctica de lectura que se desee realizar. Niño (2020) menciona cinco tipos de prácticas de lectura comunes durante la lectura inicial: “Reconocimiento visual de palabras, instrucción en vocabulario, lectura cronometrada, lectura fluida y lectura comprensiva” (p. 209). La combinación sistemática de estas prácticas en los entornos escolar y familiar equipan a los escolares con estrategias valiosas para madurar el proceso lector.

En esa misma línea, se reconoce que no son suficientes las prácticas educativas orientadas a enriquecer al niño de experiencias e intercambios comunicativos en las cuales ellos dan sentido a partir de sus experiencias previas y sus habilidades (Dehaene, 2015). Hallazgos recientes con base científica, desde la neurociencia y los resultados de la evaluación diagnóstica del presente estudio, muestran que también se requiere enfatizar en otros elementos fundamentales y convencionales del lenguaje para aprender a leer en un sistema alfabético, entre ellos, la asociación fonema-grafema y el principio alfabético (Consejo Científico de Educación Nacional de Francia, s.f.; Dehaene, 2014; 2015). En suma, la ejercitación sistemática de las destrezas lectoras, las experiencias tempranas enriquecedoras y el conocimiento lingüístico básico son una triada requerida en la práctica pedagógica durante la enseñanza inicial.

Al respecto, el programa Mercurio diseñado para efectos del estudio combina la visión del discente y el docente mediador como actores activos que interactúan para dar sentido al mundo. Grundy (1991) afirma que “[...] si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los

textos curriculares como acción práctica, también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular” (p. 100).

Por lo anterior, Mercurio provee retos de atención, percepción, retención, memoria, amplitud visual, fijación, velocidad, fluidez, agilidad visual, discriminación visual y fonética rápida, así como diversos niveles de comprensión lectora. Esta ejercitación variada de destrezas y habilidades, combinada con entornos lectores enriquecidos, proporcionan situaciones lectoras significativas en el aula y en el hogar que facilitan el progreso individual y grupal de los niños que presentan dificultades lectoras.

La complejidad de la integración de procesos, aunada a la importancia otorgada a la búsqueda de sentido para garantizar la comunicación, se observan como un gran desafío para la enseñanza de la lectura que la escuela ha enfrentado y continúa tratando de resolver. La lectura es un proceso cognitivo y lingüístico (Cuetos, 1990) que está determinado por el lenguaje y el pensamiento, pero también, por la percepción y la motricidad. La variedad de métodos para enseñar a leer, que caracteriza las prácticas de los maestros en los primeros grados, se da por la multiplicidad y complejidad de estos procesos. Esto ocasiona que algunas habilidades y destrezas fundamentales no se desarrollen a la par en todos los niños y se presenten variaciones significativas en sus desempeños lectores.

Por lo anterior, el estudio encuentra en el reconocimiento de la secuencialidad lectora una estrategia para atender la singularidad de los estudiantes y de los tipos de dificultades que presentan. Esta es entendida como las fases que se llevan a cabo para alcanzar un conjunto de conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades y estrategias requeridas para leer. Niño Rueda (2021) concibe cinco fases que no son lineales, sino cíclicas y se asocian a los niveles educativos durante la etapa escolar: “Fase emergente, fase decodificadora, fase de fluidez, fase de comprensión y fase de lectura crítica” (p. 723). Las primeras cuatro se desarrollan principalmente durante los años escolares iniciales y las dos últimas se fortalecen según el avance en los niveles educativos.

Reconocer esta secuencialidad ayuda a la tarea orientadora de la escuela para fortalecer el proceso lector progresivo. Este se define como la acción gradacional que realiza el lector aprendiz en la construcción de significado del texto al cual se enfrenta. Así, el avance en este proceso se convierte en un desafío

para el equipo de maestros de las instituciones educativas y las familias, puesto que exige un seguimiento permanente del progreso paulatino tanto individual como grupal. No obstante, su alcance ofrece una ventaja considerable a largo plazo para evitar el fracaso escolar o los bajos resultados en las pruebas externas en lenguaje y en otras áreas.

En síntesis, comprender que la lectura responde a una conexión sistémica de procesos permite abordar las dificultades lectoras desde diversos ámbitos y entender que existen barreras internas y externas que pueden estar asociadas a componentes neurobiológicos, pedagógicos o didácticos, principalmente. Con el fin de atenderlas bien, Tapia Montesinos (2019) sostiene que la identificación temprana de los conocimientos, habilidades o procesos afectados facilita la intervención. De igual forma, Shanahan (2005) reconoce la intensidad de la exposición de los niños al lenguaje hablado y al escrito, así como su calidad y adecuación como factores externos positivos. Este estudio considera que la actuación temprana en la familia y en la escuela, para favorecer un entorno lector enriquecido con experiencias significativas y atento a la detección de falencias, beneficia el desarrollo de todos los procesos implicados en la lectura al concebirse esta como una red de sistemas integrados.

La segunda proposición establece que la formación de lectores autónomos y competentes deriva del aprendizaje estratégico y reflexivo de la lectura. En este punto, el rol activo del maestro y del estudiante en cada fase del proceso lector proporciona estrategias efectivas, intencionadas, explícitas y flexibles para que, una vez apropiadas, se transfieran a situaciones de lectura de mayor complejidad y extensión. Cada estrategia efectuada y seguida de un ejercicio metacognitivo genera su apropiación consciente en la medida que se haga de forma permanente. Las estrategias que emanan del maestro deben ser explícitas en su intencionalidad y uso, mientras que las estrategias que sugieren los estudiantes se centran en su funcionalidad. Independientemente de quien las formule se deben flexibilizar y aplicar según las características y necesidades del lector, así como la situación de lectura.

El concepto emergente abarcador, aprendizaje estratégico y reflexivo, emana de la disquisición en la unidad hermenéutica llamada Estrategias pedagógicas. Este tipo de aprendizaje se propone como el saber hacer que el sujeto lector usa para comprender el qué, el cómo y el porqué del conocimiento que está

construyendo, mientras aprende a leer. De esta forma aprende mejor, puesto que participa activamente en la reestructuración de sus esquemas de conocimiento y su adaptación según las tareas de lectura y el conocimiento de sus propias habilidades y destrezas (Pozo y Monereo, 1999).

Acerca del carácter estratégico y reflexivo del aprendizaje de la lectura, Solé (1998), Cassany (2004), Díaz-Barriga y Hernández (2003) resaltan su relevancia, aunque reconocen en su poco desarrollo una falencia pedagógica relacionada con el actuar de los estudiantes. La apropiación del saber no depende exclusivamente del maestro; al estudiante también le corresponde participar activamente en su construcción, saber qué aprende, cómo lo hace, en qué falla e, incluso, proponer estrategias en la medida que las descubre y las valida en el uso. Infortunadamente, se observa menor implicación del estudiante cuando hay dificultad lectora.

Este accionar consciente del lector, poco practicado en las aulas, marca un paso significativo de estrategias de aprendizaje y reflexión a estrategias que conduzcan a la metacognición y al aprendizaje autónomo. Cuando el lector examina y apropia el qué, el cómo y el para qué mientras aprende, aumenta su autonomía y su capacidad para usar las habilidades y conocimientos en nuevas situaciones de lectura con mayor efectividad. De ahí que incluir estos factores en las intervenciones en el aula y fuera de ella desde los inicios de la escolaridad es una clave para la formación de lectores más autónomos y competentes.

Este tipo de aprendizaje emerge como resultado del diseño instruccional estratégico y reflexivo. Este se concibe como el proceso mediante el cual el maestro crea un ambiente de aprendizaje enriquecido con estrategias diversificadas: metacognitivas, cognitivas, autorreguladoras, emocionales, así como recursos y medios para el aprendizaje de la lectura que le permiten al estudiante apropiarse de un saber, saber hacer y saber para qué cuando se enfrenta a las tareas de lectura. A esta capacidad para diseñar, seleccionar y usar recursos o herramientas para orientar el aprendizaje, en la medida en que se reflexiona y se realizan ajustes oportunos, se le reconoce como recursividad didáctica flexible y reflexiva.

El conocimiento estratégico que desarrollan maestros y estudiantes les permite hacer uso de los recursos cognitivos, físicos, humanos y tecnológicos disponibles para tomar decisiones más acertadas frente a la ejecución de tareas de lectura de diversa complejidad (Solé, 1998). Así mismo, posibilita formar en

el lector la capacidad reflexiva para cogitar sobre los conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas y estrategias que lo llevan al éxito o el fracaso al leer. Estas dos capacidades son necesidades que han permanecido latentes en la etapa inicial del proceso lector y requieren hacerse explícitas.

La tarea lectora no se limita a decodificar o a comprender, sino que busca construir múltiples aprendizajes. En este sentido, el enfoque de lectura multidisciplinar facilita esta misión. Este planteamiento se entiende como la orientación pedagógica y didáctica de la lectura desde las diversas áreas del conocimiento en la cual se ponen en práctica estrategias lectoras específicas, de manera que contribuyan al enriquecimiento y potenciación de las habilidades generales de lectura. Al respecto, Jiménez y O'Shanahan Juan (2008) afirman que

[...] el aprendizaje del lenguaje escrito, la alfabetización, va más allá de ser un aprendizaje de la escuela y para la escuela, y, a pesar del peso que otros lenguajes y formas de comunicación tienen en nuestra sociedad, como es la imagen de los diversos medios, lo escrito es parte importante de nuestra cultura. (p. 18)

Con respecto al proceso de evaluación, en el marco de una intervención pedagógica en lectura se plantea la necesidad de hacerla de manera progresiva, interactiva y bidireccional. Para Niño (2020), este método denota la valoración recíproca entre los sujetos participantes en una intervención pedagógica que permite medir la eficacia y efectividad de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de los procesos, los conocimientos, las actitudes y los productos al inicio, durante y al finalizar un desarrollo de aprendizaje. Esta visión holística y recíproca de la evaluación hace posible que “[...] varias subjetividades coincidentes alcancen un grado de objetividad aceptable” (Casanova, 1997, p. 123). Así, se facilita la evaluación integral y objetiva mediante procesos de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. En esta correspondencia se valoran tanto el proceso como los resultados y se prioriza su carácter diagnóstico y formativo.

Como tercera proposición se reconoce que la sincronía pedagógica emocional entre la triada aprendiz, mediador y aprendizaje es fundamental para la atención a la dificultad de lectura. Al respecto, Maturana (2001) afirma que “[...] toda acción se sustenta en una emoción, toda biopraxis humana es gratificante

debido a la emoción; no es lo que hacemos, sino con lo que actuamos” (p. 84). En otras palabras, si se logra cambiar la emoción, se presume un cambio en la persona. En este sentido, “[...] la mediación se convierte en una acción importante entre seres humanos, que adquiere trascendencia cuando se le agrega el afecto, el cariño y, más aún, si se desarrolla en un ambiente humano y cálido” (Contreras, 2004, p. 435).

La sincronía pedagógica emocional se concibe como “[...] la conexión positiva emergente durante la interacción que se lleva a cabo entre el estudiante, el maestro y el conocimiento en una situación de aprendizaje” (Niño Rueda *et al.*, 2020, p. 14). Según Goleman (1995) el sincronismo afectivo entre el aprendizaje, el aprendiz y el mediador repercute en interacciones favorables y es característico de los aprendizajes exitosos. Esta conexión facilita emprender acciones conjuntas entre familia y escuela para superar tales dificultades, puesto que permite regular las cargas emocional y cognitiva durante el evento de aprendizaje. Por ende, se convierte en factor fundamental en las intervenciones que buscan superar las dificultades lectoras.

En una intervención que reconoce el componente emocional como un factor clave de éxito, la interacción triádica cobra valor para el flujo del trabajo efectivo y la implicación entre el microsistema del aula y el exosistema familiar. Esta se reconoce como la relación que se establece entre los agentes formadores: maestro, familia y escuela en relación con el sujeto que aprende. Este vínculo se entabla mediante procesos comunicativos permanentes y se fortalece gracias al consenso de objetivos y metas que guían el actuar en los contextos inmediatos en que el niño se desenvuelve: su hogar, su aula y su escuela (Mora-Figueroa Monfort, 2015).

En esta interacción la escuela cumple una doble función orientadora que se fundamenta en la acción educativa de los agentes, quienes educan y son educados en el proceso (Tourrián, 2014); es decir, por una parte, el maestro participa en la mediación y el andamiaje que requiere el estudiante en el aula y, por otra, lleva a cabo mediaciones pedagógicas guiadas a los padres de familia, las cuales hacen parte del acompañamiento que la institución educativa brinda para orientar la actividad remedial en contextos no escolares.

De igual forma, durante el acompañamiento de los refuerzos orientados se hace necesario que los mediadores provean estrategias de apoyo emocional

que los lectores pueden utilizar para autorregular sus emociones. Estas estrategias se conciben como acciones intencionadas que utilizan los mediadores para regular la incidencia de los factores emocionales, sociales y del entorno que pueden afectar los resultados de aprendizaje o la ejecución de una tarea. Su uso frecuente y en forma conjunta entre los ambientes familiares y escolares brinda herramientas para una actuación proporcionada entre el sentir, el conocer y el actuar (De Gregori, 2003) mientras se lee.

Esta doble mediación y el fortalecimiento de la interacción triádica ratifica la importancia de la interrelación entre los contextos de desarrollo durante el aprendizaje lector. Al respecto, Bronfenbrenner (1979) afirma que “[...] si un miembro de una diada primaria experimenta un cambio de desarrollo, es probable que el otro también lo haga” (p. 57). Por tal razón, la identificación temprana de los factores de riesgo para el aprendizaje de la lectura, aunada a la acción conjunta y entre familia y escuela, posibilitan la superación de las dificultades. De lo contrario, pueden causarse retrasos en sus desarrollos cognitivo, socioemocional y operativo, principalmente durante esta etapa sensible para realizar cambios neurales en el ser humano, sobre todo en el ámbito autorregulatorio (Lipina, 2016).

La cuarta proposición considera que atender las dificultades de lectura requiere de una intervención pedagógica endógena producto de un fortalecimiento pedagógico en el interior de la institución, el cual se constituye en una muestra del trabajo en equipo y la responsabilidad educativa. Este concepto emergente abarcador surgió en torno a la disquisición de la unidad hermenéutica denominada Intervención pedagógica.

La intervención pedagógica endógena hace referencia al programa o proyecto interno de acción remedial que se desarrolla en la atención a las dificultades en lectura que presentan los estudiantes en una institución educativa y compromete a la red de capital humano y pedagógico institucional. Así, directivos, maestros, padres de familia y estudiantes, mediante un equipo pedagógico de apoyo, se encargan de su diseño, orientación, seguimiento y evaluación que busca alcanzar un fortalecimiento pedagógico endógeno y exógeno, el cual se reconoce como la capacidad de mejoramiento que alcanza una institución educativa por medio de un acompañamiento que efectúan programas internos o

externos para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que se dirigen a cualquier miembro de la comunidad educativa.

De esta manera, se crea una interconexión entre escenarios que incluye una participación conjunta, una comunicación permanente sobre los escenarios educativos y sus problemáticas y que se nutre con la información y participación de otros (Varela, 2012). En esta perspectiva de cohesión institucional también la responsabilidad educativa compartida se convierte en un factor determinante de eficacia. Se espera que mediante la triada observacional entre mediadores escolares, familiares y equipo de apoyo pedagógico institucional se preste atención a lo que el niño realiza o se le dificulta, y que este, al percibir el apoyo, muestre interés en lo que él y los otros hacen para su mejoramiento.

Aunque, infortunadamente, esta clase de equipo no opera aún en las instituciones públicas, estas acciones son consistentes con lo planteado por Jiménez y O'Shanahan Juan (2008) quienes proponen un puente entre los contextos escolares para dar mayor sentido y valor social al aprendizaje:

[...] la creación de contextos escolares, de discursos compartidos, pasa por aprovechar las experiencias de los individuos externas a lo escolar y las aportaciones de familiares y comunidad educativa; solo tendiendo ese puente, la creación de esos contextos escolares y de esos lenguajes compartidos tendrá significado para el que aprende, en un doble sentido, porque se parte de la experiencia social y porque el aprendizaje escolar revierta de nuevo en esa experiencia social y no se convierta en un mundo cerrado e incomunicado. (p. 17)

Esta intervención pedagógica en dificultades lectoras comprende las fases de diagnóstico, puesta en práctica, seguimiento y evaluación y se apoya en la caracterización de lectura para realizar el diagnóstico individual o grupal en el aula. El instrumento permite caracterizar el estado del proceso lector en relación con habilidades y conocimientos específicos, tales como el conocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica, la velocidad, la fluidez, la comprensión de los estudiantes; todos estos, aspectos que, según evidencia científica reportada por el Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS (2000) tienen incidencia significativa en el desarrollo

del proceso lector. Este insumo también permite el diseño de los planes individuales de apoyo que brindan un refuerzo orientado con asesoría especializada o el apoyo de mediadores familiares e incluso coetáneos.

Finalmente, bajo una concepción sistémica y ecológica del desarrollo humano, los factores situacionales y contextuales se convierten en el punto clave para la acción, pues se constituyen en factores de éxito o de riesgo. Estos elementos se reconocen como las condiciones del entorno que obstaculizan o favorecen el desarrollo de las acciones propuestas para llevar a cabo una intervención pedagógica, ya sea en el nivel institucional o de aula. Como factores de éxito sobresalen el compromiso que debe asumir el estudiante, quien es el autor, productor y actor principal del proceso lector, así como la responsabilidad que tiene el talento humano de la institución educativa para garantizar el éxito en el aprendizaje de la lectura de todos los estudiantes.

Entre los factores de riesgo se destacan la poca colaboración y compromiso de los padres con las actividades de refuerzo o nivelación y la cantidad de estudiantes por aula. Aunque existe otro tipo de problemas con alta incidencia, entre ellos, pedagógicos, didácticos, de salud, emocionales y dificultades económicas. También, la escasez de recursos humanos, tecnológicos y físicos tales como libros de texto en el aula y en casa; la atención dispersa de los niños, el nivel educativo y la disponibilidad de tiempo de los padres, así como, la falta de planeación de actividades personalizadas para los estudiantes.

La quinta y última proposición sostiene que la intervención pedagógica para atender las dificultades de lectura debe tener un enfoque ecológico y triádico; asimismo, estar construida, aceptada y puesta en marcha con la participación de la comunidad educativa. Requiere seguimiento permanente para identificar sus fortalezas, planear acciones de mejora y mostrar los avances en la lectura a corto, mediano y largo plazo tanto de manera individual como grupal.

Como producto final del análisis crítico de la realidad y bajo la rigurosidad sistemática de un proceso investigativo, los hallazgos proporcionaron soporte concluyente para formular el constructo denominado “Intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial”. Esta clase de intervención emerge y se concibe como una acción pedagógica remedial de carácter endógeno y funcional que integra los principios ecológico y triádico con el fin de apoyar un desarrollo cognitivo, emocional y operativo mientras se brinda atención al

desarrollo del proceso lector y a las dificultades que su aprendizaje implica en los escolares durante sus primeros años de escolaridad.

Conclusiones

La investigación descrita en este capítulo expone una realidad educativa que requiere mejoras y exige cambios en la acción educadora de los maestros, la escuela y la familia, puesto que devela multiplicidad de factores que influyen en las falencias lectoras de los niños en los primeros grados escolares; por esto, se concluye que detectar e intervenir dificultades en el proceso lector inicial no es una tarea fácil, pero sí es factible y necesario.

El estudio advierte la necesidad de poner en marcha acciones conjuntas desde los contextos institucionales que expongan el sentir y el actuar del trabajo interdisciplinario de modo tal que, con la identificación oportuna de las dificultades lectoras mediante una intervención pedagógica endógena temprana que aplica principios triádicos y ecológicos, se logren mitigar o erradicar los efectos negativos de la crisis lectora que se vive en la actualidad. Esta transformación de los resultados del aprendizaje lector se hace viable si se atienden adecuadamente las falencias en cada una de sus fases de madurez: emergente, decodificadora, fluidez, comprensión y lectura crítica.

Esta visión del saber qué hacer se enriquece mediante la valoración permanente del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de forma sistemática año tras año, con la coparticipación de la escuela y los padres de familia. De igual forma, al tener en cuenta los contextos escolar y familiar, el estudio aporta planteamientos teóricos que permiten orientar nuevas posibilidades de acción para solucionar el problema y minimizar la incidencia de los factores negativos desde los primeros grados escolares.

Los resultados de este estudio tienen una serie de implicaciones importantes para la puesta en práctica de intervenciones pedagógicas que pretenden atender las dificultades de lectura en niños de contextos educativos públicos, que provienen de familias con entornos empobrecidos en los ámbitos comunicativo y educativo.

En primer lugar, resalta la importancia de los equipos pedagógicos de apoyo institucional para el mejoramiento de la práctica pedagógica cuando se trata de comprender y resolver problemas relacionados con aprendizajes fundamentales. En segundo lugar, enfatiza en la relación y función mediadora entre la

escuela y la familia, cuya participación y compromiso son claves para la atención y el apoyo a la dificultad, puesto que, si no hay comunicación, organización y trabajo en equipo para transformar el hacer, difícilmente existirá una intervención que funcione. En tercer lugar, acentúa el rol del lector como un aprendiz que desarrolla pensamiento estratégico y reflexivo desde edades tempranas. Además, destaca los cambios que requiere la actitud del estudiante frente al aprendizaje de la lectura.

Algunas investigaciones futuras podrían tener en cuenta la correlación entre el aprendizaje estratégico de la lectura y los resultados de aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento y, de esta forma, desarrollar intervenciones destinadas a promover más estrategias diversificadas para fortalecer el proceso lector con mayor involucramiento del estudiante, dado que, a partir de la lectura estratégica, el sujeto lector aprendiz puede tomar ventaja para alcanzar otros saberes utilizando sus propias herramientas cognitivas, emocionales y operativas.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21237>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Contreras-Colmenares, A. (2004). *Mediación de procesos cognitivos y aprendizaje de la lectura*. Litoformas.
- Contreras-Colmenares, A. (2018). Precisiones conceptuales y procedimentales acerca de la preposición de aproximaciones teóricas en las tesis doctorales. *Perspectivas*, 3(1), 115-132. <https://doi.org/10.22463/25909215.1428>
- Consejo Científico de Educación Nacional de Francia. (s/f). *Métodos y manuales de enseñanza para el aprendizaje de la lectura: ¿cómo elegirlos?* <https://bit.ly/3oTuMjB>
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Escuela Española.

- De Gregori, W. (2003). *Construcción familiar-escolar-étnica de los tres cerebros*. Kimpress.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Siglo XXI.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI.
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). *Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: retos, estrategias y metas*. <https://bit.ly/42sVm0P>
- Díaz-Barriga, F., y Hernández G. (2003) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: Reports of the Subgroups*. <https://www.nichd.nih.gov/publications/product/247>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gough, P., y Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/074193258600700104>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica oficial*. FCE.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2019). *Informe de resultados. Las características del aprendizaje 2017*. Icfes.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Icfes.
- Jiménez, J. E., y O'Shanahan Juan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5). <https://bit.ly/3OTwkVr>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Ed. Akal.
- Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro*. Siglo XXI.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ensayo.
- Mora-Figueroa Monfort, J. (2015). *Evaluación de la eficacia de un programa de implicación familiar para mejorar la lectura en estudiantes de 6 y 7 años [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]*. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Jmora>

- Niño, C. (2020). *Intervención pedagógica en el proceso lector durante los primeros grados de escolaridad en una institución educativa pública* [tesis doctoral sin publicar, Universidad de Baja California].
- Niño Rueda, C. P., y Contreras-Colmenares, A. F.; Vera Mercado, E. J. (2020). Sincronía pedagógica emocional y dificultades lectoras en los primeros grados de escolaridad. *Cambios y Permanencias*, 11(2), 626-651. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11714>
- Niño Rueda, C. P. (2021). Conexión sistémica de procesos durante el aprendizaje de la lectura en los primeros grados de escolaridad. *Revista Cambios y Permanencias*, 12(1), 692-730. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/12403/11528>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas educativas 2021*. <https://bit.ly/43spXg6>
- Padrón Guillén, J. (2000). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 7(15), 33. <https://bit.ly/3IZ9OGJ>
- Pozo, J., y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Santillana.
- Scarborough, H. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, Theory, and Practice. In S. Neuman; D. Dickinson (Eds.), *Handbook for Research in Early Literacy* (pp. 97-110). Guilford Press.
- Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Learning Points Associates. <https://bit.ly/3P45NF7>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tapia Montesinos, M. (2019, 8 de octubre). Identificar el riesgo en lugar del fracaso. *De la evidencia al aula*. <https://bit.ly/3NgNA5S>
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Edivisión.
- Touriñán, J. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblo.
- Unesco. (2015). *Informe de resultados TERCE: factores asociados*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- Unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Unesco. (s. f). *TERCE: logros de aprendizaje Colombia*. <https://es.unesco.org/sites/default/files/ficha-logros-del-aprendizaje-colombia.pdf>

Varela, O. (2012). *Metodología endógena para el diseño de modelos educativos y campus universitarios*. La Habana. <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/Orlando-Valera.pdf>

Capítulo 7. Una mirada a la dislexia desde la prevención de sus efectos sobre la lectura y la escritura*

Idaly Esperanza Jaimes Castellanos

Lina María Osorio Valdés

En la actualidad, se hace imperativo que los docentes de educación preescolar y primaria puedan tener un conocimiento más amplio y actualizado en el ámbito de las dificultades de aprendizaje para mejorar sus niveles de eficacia en la detección, prevención y apoyo a los niños que presentan distintos problemas de aprendizaje observados en las aulas, especialmente en aquellos relacionados con la adquisición de la lectura, la escritura y el cálculo. Este capítulo recopila los resultados y el producto de una investigación enfocada en la prevención de los efectos de la dislexia sobre la lectura y la escritura en niños de 4 a 6 años, para lo cual se presenta un marco de referencia sobre la importancia de abordar de manera temprana este tipo de discapacidad, las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura, la escritura y aspectos clave sobre la dislexia. Igualmente, se describe el producto del ejercicio metodológico, puesto que las categorías identificadas y los testimonios de docentes y expertos se convirtieron en la base para diseñar una batería de aprestamiento que puede ser utilizada por los niños con el apoyo de docentes y padres de familia para la preparación o refuerzo del aprendizaje de la lectura y la escritura.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.07>

Introducción

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), por medio de los *Lineamientos curriculares para educación preescolar* (sf), precisa que las actividades de los niños de tres a seis años deben ser estructuradas y adecuadas a sus etapas de desarrollo para lograr la integralidad y armonía en sus procesos cognitivos, sociales y emocionales; es decir, a los niños se les deben proporcionar experiencias que favorezcan el desarrollo de las funciones básicas de acuerdo con el momento en que están listos para aprenderlas. En esta misma línea, el informe del Consejo Nacional de Política Económica y Social (Departamento Nacional de Planeación, 2007) expresa:

[...] la primera infancia es considerada como la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas [sic], desde su gestación hasta los 6 años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. (p. 27)

Es por esta razón que el diseño de la experiencia de aprendizaje en los primeros años es fundamental para evitar posteriores dificultades en el desarrollo integral de los niños, por lo que es necesario realizar procesos de aprestamiento acordes con las necesidades y etapas de desarrollo de los niños, especialmente en los primeros seis años, con el fin de evitar falencias que difícilmente pueden subsanarse con intervenciones posteriores, como el bajo rendimiento o el desfase entre la enseñanza del maestro y la posibilidad de los niños para aprender (Bravo Valdivieso, 2002).

Un aspecto que preocupa es que Colombia está entre los diez países que tienen más alumnos con bajo rendimiento académico escolar en matemáticas, lenguaje y ciencia, según un informe publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) en el que se valoró en este aspecto a 64 naciones. Las causas allí listadas son diversas y van desde el ambiente que rodea al estudiante en su entorno familiar, la motivación y las dificultades de aprendizaje hasta los métodos y técnicas empleados en el proceso de enseñanza. Estos resultados se convierten en una señal de alarma para los

docentes, los padres de familia y los niños debido a que padecer algún tipo de discapacidad no solo afecta su rendimiento académico, sino la adaptación al entorno escolar y el establecimiento de relaciones con compañeros, puesto que en muchas ocasiones, en el interior de este, es posible experimentar actitudes de rechazo y segregación por parte de alumnos “normales” hacia compañeros que han sido diagnosticados (Keogh y MacMillan, 1996).

Entre las principales dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura y la escritura se encuentran la dislalia, la disortografía, la disgrafía y la dislexia (Valero, 2011). La investigación de la que se deriva este documento se concentró en la dislexia por ser el trastorno de aprendizaje que más se encuentra en las aulas: “[...] la dislexia es el trastorno de aprendizaje (TA) más frecuente y también el más estudiado; el 80 % de los niños con TA padecen dislexia” (Shaywitz, 1998, citado en Málaga Diéguez y Arias Álvarez, 2010, p. 2). La dislexia es definida por la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002) como una dificultad específica de aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico, caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras (escritas) y por un déficit en las habilidades de decodificación (lectora) y deletreo, generando dificultades para leer y escribir y, como consecuencia, falencias en la comprensión lectora, puesto que son múltiples los procesos que implica el aprendizaje de la lectura y la escritura:

[...] la conciencia fonológica no es el único proceso cognitivo implicado en el aprendizaje lector inicial. Las investigaciones señalan también el peso que tienen los procesos visual-ortográficos, la identificación de las letras del alfabeto, la velocidad de nominar y el desarrollo del lenguaje oral. Todos ellos contribuirían a conformar un “umbral” sobre el cual emerge el aprendizaje de la lectura como resultante de la interacción de diversas variables, lo cual significa que la conciencia fonológica no es el único requisito para este aprendizaje. (Bravo Valdivieso, 2002, p. 173)

Por esta razón, la Asociación Madrid con la Dislexia considera que este trastorno va más allá de una dificultad en la lectura y la escritura:

Siendo la dislexia en principio un problema de aprendizaje que acaba por crear una personalidad característica que en el aula se hace notar, bien por la inhibición

y el retraimiento o bien por la aparición de conductas disruptivas como hablar, pelearse, no trabajar, siendo estas formas de obtener la atención o el reconocimiento que no puede alcanzar [el niño] por sus resultados escolares. (2019, p. 6)

Es por esto por lo que la detección temprana de los trastornos de aprendizaje tiene tanta importancia, puesto que, si bien hay algunos como la dislexia del desarrollo que no tienen solución, el hecho de identificarlos a tiempo contribuye a minimizar los factores de riesgo: “[...] no existe una cura para la dislexia del desarrollo, aun cuando existen diferentes tipos de intervención terapéutica que son efectivas, especialmente si se realizan lo más pronto posible, reduciendo las dificultades de lectura” (Preilowski y Matute, 2011, p. 95). En este proceso es necesario destacar la influencia que el docente representa en la detección temprana de algunos indicadores de dificultades de aprendizaje y, para ello, la formación de este juega un papel fundamental:

Aunque algunos maestros de primaria están bien preparados, son muchos los que tienen una formación deficiente, no conocen el desarrollo normal de los niños y ni siquiera sospechan las posibles causas de algunos que van retrasados [...]. El remedio más simple y peor aplicado es suspenderlos y no avisar a los padres del problema de sus hijos. (Serrano, 1990, p. 7)

Lamentablemente, no son muchas las investigaciones al respecto y las existentes en los contextos internacional y nacional se enfocan en la detección, tratamiento, intervención y reeducación de los procesos que se ven afectados por la dislexia, pero no en su prevención, con el objetivo de generar acciones que contribuyan a minimizar el impacto que causa en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Trabajo en la etapa escolar para favorecer los procesos de lectura y escritura

Para favorecer una adecuada maduración del educando, de tal forma que pueda abordar con éxito su aprendizaje de la lectura y escritura, Lebrero y Lebrero (1988) destacan cuatro ámbitos que deben ser trabajados en la etapa preescolar;

estos son: organización perceptiva, desarrollo psicomotor, comunicación lingüística y desarrollo de funciones mentales por medio de juegos y actividades. Hacer énfasis en ellos es fundamental, de acuerdo con Lebrero y Lebrero (1988, pp. 77-145).

La organización perceptiva

Todos los sentidos intervienen en el aprendizaje del día a día, pero en el caso de la lectura y la escritura adquieren una especial importancia la vista, el oído y el tacto. En este proceso de aprendizaje, el uso de los sentidos se produce de manera progresiva hasta llegar a su perfeccionamiento. Sin embargo, la calidad y cantidad de la información que se recibe y procesa está estrechamente relacionada con la maduración de los sentidos y la capacidad cognitiva del estudiante, así como también con la frecuencia en el uso de estos. De ahí la importancia de proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje que involucren los diferentes sentidos y enseñarles a integrar la información recibida.

Desarrollo psicomotor

Este término hace referencia tanto a la evolución motora como cognitiva adquirida por la persona, que permite la relación con el mundo exterior, convirtiéndose en la expresión de la personalidad de cada uno. Por esto, la educación psicomotriz en los primeros años de los educandos es de máxima importancia. Dentro de este desarrollo, el esquema corporal, la organización espacial y la organización temporal juegan un papel relevante en el correcto aprendizaje de la lectoescritura. El docente debe hacer especial énfasis en estos tres aspectos para lograr fortalecer en los niños la expresividad, la gesticulación, el dominio del movimiento, el conocimiento e interiorización de la imagen corporal y mejorar la capacidad respiratoria.

Comunicación lingüística

El lenguaje es la principal vía de comunicación y socialización; implica una capacidad no solo de expresión, sino de comprensión en la que han de estar

presentes la simbolización y la representación mental. Este aprendizaje se desarrolla de manera progresiva por medio de la interacción con los adultos, es decir, se relaciona no solo con la personalidad del educando, sino con el ambiente que le rodea; por lo tanto, este ambiente debe ser rico en experiencias que fortalezcan las capacidades fonética y articulatoria, así como la adquisición de destrezas motoras finas y la imaginación.

Desarrollo de los procesos cognitivos

Durante el tiempo de preparación para la lectura y escritura, los educandos se encuentran en el subestadio de las representaciones preoperatorias establecidas por Piaget. El papel del docente como mediador y facilitador de experiencias de aprendizaje es ayudar a pasar de esa primera etapa, iniciándoles en actividades más estructuradas y en las que se requiera una mayor atención, pero siempre dentro de sus posibilidades. De esta manera, se irá conduciendo a los educandos hacia una forma distinta de almacenar, aprender y transformar la información, así como de recordar y pensar sobre cómo lo había hecho hasta el momento.

Estos ámbitos hacen parte del desarrollo de los procesos de lectura y escritura, por lo que requieren ser potenciados mediante experiencias de aprestamiento planeadas, estructuradas y mediadas por el docente, quien en su labor en el aula conoce y detecta en sus estudiantes los factores en los cuales presentan mayor o menor desarrollo.

Metodología

Este capítulo surge de un ejercicio de investigación con enfoque cualitativo de alcances exploratorio y explicativo. El primero de estos, en la medida en que el problema de investigación planteado ha sido poco estudiado y, el segundo, con la finalidad de explicar por qué en el aprestamiento para la lectura y la escritura son necesarias habilidades psicomotrices y perceptivas, procesos cognitivos y la comunicación. Con el ánimo de contribuir con una herramienta que favorezca la prevención de la dislexia se planteó como pregunta: ¿Qué debe contener un manual de aprestamiento para que contribuya a la prevención de los efectos de la dislexia sobre la lectura y escritura? Para dar respuesta se llevó a cabo una

revisión teórica, así como entrevistas a personal especializado en dificultades de aprendizaje y en las habilidades necesarias para un adecuado proceso de aprestamiento a la lectura y la escritura en edad preescolar. Adicionalmente, se realizó una caracterización sobre el conocimiento que poseían los docentes frente a la dislexia y el aprestamiento a la lectura y escritura.

En relación con la población y la muestra se trabajó con los docentes de grado preescolar y primero de dos instituciones educativas (una del sector privado y otra del sector oficial) del municipio de Floridablanca, Santander. También, se incluyó personal experto en el trabajo con niños que tienen dificultades de aprendizaje, para un total de 11 profesionales, quienes aportaron sus conocimientos y experiencia a la construcción de la batería como producto. Para la recolección de la información, se utilizó la entrevista semiestructurada a personal docente que se desempeñaba en los grados jardín, transición y primero y a expertos en dificultades de aprendizaje: una psicóloga, tres fonoaudiólogas y un magíster en Neuropsicología. Para el caso de los docentes, el objetivo fue clasificar el conocimiento e información que poseían sobre la dislexia y el aprestamiento a la lectura y escritura, por medio de nueve preguntas abiertas. Por su parte, la finalidad de la entrevista al personal especializado o expertos en dificultades de aprendizaje, con siete preguntas abiertas, fue identificar las habilidades de los niños en edad preescolar necesarias para un adecuado proceso de aprestamiento a la lectura y la escritura, así como recopilar información sobre la dislexia para incorporarlo en el diseño de la batería de actividades, producto que representa un aporte en la prevención de los efectos de la dislexia sobre la lectura y la escritura.

Resultados

Para llevar a cabo el análisis de los datos se realizó una codificación de los entrevistados asignando a los docentes la letra D y un número del 1 al 6 (D 1, D 2, D 3, D 4, D 5, D 6) y a los especialistas la letra E y un número del 1 al 5 (E 1, E 2, E 3, E 4, E 5). Las respuestas se organizaron en cuatro categorías que surgieron de la revisión teórica y fueron: habilidades psicomotrices, habilidades perceptivas, procesos cognitivos y comunicación. La figura 7.1 es un esquema general de los aspectos que abarca la batería de aprestamiento para la prevención de los efectos de la dislexia sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, *Divertiaprendo*.

Figura 7.1. Bateria para prevención de efectos de la dislexia sobre la lectoescritura



Fuente: elaboración propia.

Para el caso de las habilidades psicomotrices, los docentes entrevistados coinciden en afirmar que quienes presentan dislexia muestran dificultad con la lateralidad, la orientación y la direccionalidad del trazo de letras y números; por su parte, los especialistas consultados concuerdan en la estrecha relación que se presenta entre los procesos implicados en la lectura y la escritura; entre estos destacan la importancia de la motricidad y aspectos asociados a ella tales como lateralidad, coordinación y esquema corporal. Con relación a los elementos psicomotrices, con la dislexia se dificulta el reconocimiento del esquema corporal, ubicación espacial y reconocimiento de nociones espaciotemporales; hay pobreza en el dibujo de la figura humana; tono muscular débil o muy fuerte; no se diferencia la derecha de la izquierda por lo que, con frecuencia, los niños que la padecen se ponen los zapatos al revés, presentan torpeza motriz de movimientos finos y gruesos, inadecuado agarre de pinza, mala postura corporal para dibujar o escribir, deficiente equilibrio estático y dinámico, escritura en espejo y deficiente grafomotricidad.

Con respecto a habilidades perceptivas, los docentes manifiestan la dificultad de los niños con dislexia para realizar los trazos de las letras con la

direccionalidad correspondiente, así como para leer, escribir y ubicar números al sumar o restar. Al respecto, los especialistas indican que en la organización perceptiva todos los sentidos intervienen en el aprendizaje del día a día, pero que en el caso de la lectura y la escritura adquieren una especial importancia la vista, el oído y el tacto; incluyen también el desarrollo de la conciencia fonológica como un aspecto para tener en cuenta. Cuando se tiene dislexia las alternaciones en las habilidades perceptivas se observan en: dificultad para asociar grafema con fonema, seguir secuencias rítmicas y completar simetrías; déficit en la conciencia fonológica, en el reconocimiento de sonidos iniciales, intermedios y finales, así como para identificar que las palabras están formadas por sílabas.

En lo que hace referencia a procesos cognitivos, los docentes indican que los niños con dislexia son, con frecuencia, menos atentos que el resto del grupo, se les dificulta memorizar rimas y canciones, seguir instrucciones, terminar sus trabajos y presentan un bajo desempeño escolar generalizado. En este aspecto, los especialistas explican que los estudios de neuropsicología han indicado que ciertas estructuras del cerebro necesarias para asimilar con éxito el aprendizaje del proceso lectoescritor no están completamente desarrolladas antes de los 7 años, por lo que la lectoescritura no debería introducirse en la etapa preescolar, sino enfocarse en la estimulación de capacidades cognitivas atencionales como: memoria, visualización, observación y escucha, entre otras. La manifestación de alteración en los procesos cognitivos se hace evidente en la dificultad para memorizar y evocar listas de palabras, series de números, días de la semana, meses del año, así como para mantener la atención, por lo que estos niños con frecuencia interrumpen las actividades y se les dificulta seguir instrucciones.

Frente a las habilidades comunicativas los docentes indican que los niños con diagnóstico de dislexia muestran rezago en el aprendizaje de la lectura y la escritura en comparación con el resto del grupo, esto aún en los casos de estudiantes que están repitiendo el año escolar. Sobre este mismo tema, los especialistas entrevistados consideran que con la dislexia no solo se afectan los procesos académicos de lectura y escritura, sino aspectos tales como la autoestima y el habla, generando inseguridad y excesiva frustración, lo que lleva al aislamiento, la ansiedad o la depresión y afecta las habilidades sociales y comunicativas. Otro aspecto que destacan es el que, en muchos casos, la dislexia viene precedida de un déficit fonológico que produce dislalias y problemas en

la articulación y pronunciación de palabras largas y desconocidas. En cursos superiores, la dificultad para utilizar el lenguaje escrito como medio de adquisición y transmisión de ideas provoca que el escolar no comprenda el mensaje del texto impreso ni sea capaz de transmitir sus ideas por escrito; también se notan dificultades ortográficas (por ejemplo, puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes); la lectura es imprecisa (o lenta) y esforzada para comprender el significado de lo que se lee, así como para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o cálculo y el razonamiento matemático.

Al preguntar a los especialistas sobre cuál consideran que es la intervención adecuada que se puede llevar a cabo para contribuir a minimizar el impacto de la dislexia sobre los procesos de lectura y escritura, recomendaron:

En el aspecto psicomotor, considerar actividades tanto para la motricidad gruesa como para la motricidad fina, tales como marcha, salto, gateo, giro, carrera, lanzamientos, coordinación, equilibrio, freno inhibitorio, lateralidad, reconocimiento de esquema corporal, organización espacial y temporal, arrugado, rasgado, punzado, enhebrado, modelado, coloreado, recortado, coordinación visomanual, disociación de movimientos: hombro, brazo, antebrazo, mano, dedos y movimiento de pinza, entre otros.

Para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades perceptivas los especialistas recomiendan efectuar ejercicios de funcionalidad auditiva (discriminación, localización, repetición), ejercicios de funcionalidad visual (lateralidad, motilidad ocular), memorias visual y auditiva, buscar figuras iguales, encontrar semejanzas y diferencias, actividades de cierre visual, fortalecer la conciencia fonológica mediante identificación de sonidos iniciales, intermedios y finales, y la asociación de grafemas y fonemas.

Respecto a los procesos cognitivos sugieren realizar actividades para ejercitar la atención, memoria y observación con acciones como seguir instrucciones aumentando el nivel de complejidad, copiar modelos, resolver laberintos, buscar semejanzas y diferencias, ordenar y completar secuencias, entre otras.

En lo relacionado con el aspecto de la comunicación, los especialistas recomiendan actividades para aumentar el vocabulario, mejorar la pronunciación y articulación de las palabras, desarrollo de las conciencias léxica y fonológica fomentando el reconocimiento de la estructura del lenguaje mediante la segmentación de palabras y sílabas, juegos y actividades que potencien la construcción de estructuras

sintácticas, la verbalización de secuencias y seguir instrucciones. También, se sugiere leerle al niño con regularidad y pedirle que hable sobre lo escuchado.

La batería de actividades

Una vez identificados los aspectos que deben atenderse durante el proceso de aprestamiento a la lectura y la escritura con miras a la prevención de los efectos de la dislexia, se llevó a cabo el diseño de la batería *Divertiaprendo*, la cual está orientada a la prevención de los efectos de la dislexia sobre el aprendizaje de la lectura y escritura, dirigida a niños entre 4 y 6 años. Si bien el proceso de diseño se hizo en formato digital, dada la edad de los niños también se construyó en físico atendiendo a características como tamaño, peso, portabilidad, durabilidad y riqueza de colores y actividades, para ofrecer la posibilidad de utilizar el recurso a maestros y padres de familia en sus clases o en casa.

La batería de aprestamiento consta de actividades clasificadas en cuatro categorías o bloques que son: psicomotricidad, habilidades perceptivas, procesos cognitivos y comunicación; cada una de ellas se identifica con un color (figura 7.2) y un ícono impreso en las tarjetas. En una cara se incluye información sobre la actividad, su objetivo, a quiénes está dirigida y sugerencias de otras actividades que pueden ser utilizadas para reforzar la habilidad. En total, por medio de las tarjetas se compilan 100 actividades que les permitirán a docentes y padres de familia orientar diariamente el entrenamiento de los niños y fortalecer de manera lúdica las habilidades necesarias para un adecuado aprestamiento.

Figura 7.2. Ejemplo de categoría o bloque de actividades

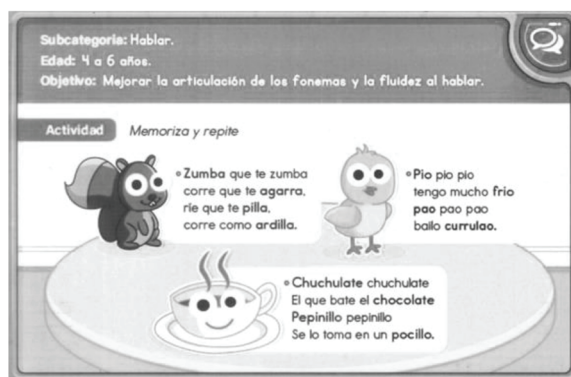


Fuente: elaboración propia.

Cada una de las categorías que constituye la batería de actividades incluye sugerencias variadas para el trabajo alrededor de esta. Dentro de la categoría de habilidades psicomotrices se encuentran actividades tanto de motricidad gruesa como de motricidad fina, coordinación, equilibrio, lateralidad, reconocimiento del esquema corporal, coloreado, movimientos disociados, organización espacial y organización temporal, entre otras. Para el fortalecimiento de las habilidades perceptivas se anexan ejercicios destinados a fortalecer las funcionalidades auditiva y visual, memorias visual y auditiva, conciencia fonológica valiéndose de identificación de sonidos iniciales, intermedios y finales, y actividades para asociación grafema-fonema.

En lo que respecta a procesos cognitivos, la batería incorpora sugerencias de actividades para ejercitar procesos como atención, memoria y observación por medio del seguimiento de instrucciones, copia de modelos, laberintos, semejanzas y diferencias, completar figuras y ordenar secuencias. Finalmente, para la categoría de habilidades comunicativas se plantean actividades que permiten desarrollar la capacidad de escucha mediante el seguimiento de instrucciones, la lectura de imágenes, aumentar el vocabulario, mejorar la pronunciación y articulación de palabras, segmentación de palabras y sílabas, construcción de estructuras sintácticas y verbalizar secuencias.

Figura 7.3. Elementos que constituyen cada tarjeta de la batería de actividad



Fuente: elaboración propia.

La figura 7.3 muestra la manera en que está organizada cada una de las tarjetas en las cuales se incluye información sobre la edad, objetivo de la actividad, habilidad que se trabaja, instrucción para el desarrollo de la propuesta, actividad

principal y otras actividades sugeridas. En cada tarjeta se indica la subcategoría de la habilidad para trabajar según el color (verde comunicativa) la edad sugerida, el objetivo de la actividad, así como su instrucción. Al respaldo de cada tarjeta se ubican otras actividades sugeridas.

Conclusiones

El aprendizaje de la lectura y la escritura se convierte en aspecto fundamental en la vida de toda persona, ya que estos procesos favorecen la interrelación social y el acceso al conocimiento, que es el que permite desenvolverse y adaptarse armónicamente en un contexto cada día más exigente y competitivo. Sin embargo, adquirir estas destrezas requiere de un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual convergen métodos, estrategias, estilos y la atención a los ritmos individuales, así como los presaberes o estructuras previas del estudiante.

El principal objetivo de la investigación que se presenta en este artículo fue identificar qué aspectos previos al aprendizaje de la lectura y escritura requieren ser fortalecidos en los niños para lograr un adecuado desempeño al leer y escribir. Se constató que el aprestamiento de las habilidades psicomotrices, comunicativas y perceptivas, así como los procesos cognitivos preparan a los niños para enfrentar exitosamente el aprendizaje y contribuyen a prevenir los efectos de la dislexia sobre la lectura y escritura.

A partir de los datos recolectados sobre los conocimientos que los docentes poseen acerca de la dislexia y el aprestamiento a la lectura y escritura, se concluye que existen vacíos conceptuales al respecto, por lo que se ha venido abordando la dislexia en el aula solo desde la lateralidad y la coordinación visomotriz, restando importancia a otros aspectos necesarios en el aprestamiento, lo que implica menores oportunidades para los niños que presentan esta dificultad de aprendizaje.

Frente a los aportes ofrecidos por los especialistas en dificultades de aprendizaje, se resalta el énfasis que se hace en una oportuna detección de estas y una adecuada intervención para evitar el fracaso escolar y las consecuencias emocionales y sociales que se generan. También, se sugiere la ejercitación utilizando actividades variadas, planeadas e intencionadas que despierten el

interés y la seguridad de los niños y los ayude en la construcción de habilidades necesarias para aprender a leer y escribir. Sin lugar a duda, este aprestamiento al inicio de la enseñanza de la lectura y la escritura favorece el aprendizaje de manera exitosa y, por tanto, menos traumática, especialmente en el caso de aquellos que presentan dislexia.

Por esta razón, la etapa preescolar es un período fundamental en la adquisición y desarrollo de destrezas y habilidades, así como en la detección temprana, por parte del docente, de déficit o retrasos que puedan afectar el proceso de aprendizaje de los niños. Las dificultades de aprendizaje relacionadas con la adquisición de los procesos de lectura y escritura constituyen uno de los problemas que se presentan con frecuencia en la etapa escolar y, en el caso de la dislexia, es uno de los principales motivos de consulta a especialistas; sin embargo, en muchas ocasiones los padres acuden en busca de ayuda profesional solo cuando el niño o joven ha experimentado serias dificultades e incluso se ha enfrentado al fracaso escolar. Esta tardanza en la detección y posterior intervención provoca que se prolongue, para los niños, la espera por una posible solución o ayuda, disminuyendo las posibilidades de efectividad de los tratamientos. A continuación, se presentan algunas recomendaciones para los docentes y las instituciones educativas frente al uso de la batería de actividades.

Recomendaciones

Para los docentes

Considerando el importante papel del docente como mediador y gestor de experiencias significativas de aprendizaje, se le recomienda:

El respeto en todo momento por el proceso de desarrollo evolutivo de los niños, así como por el estilo y ritmo de aprendizaje, criterios que no puede perder de vista cuando se busca hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje una experiencia exitosa, placentera y motivadora para el educando.

Que en la transición entre el nivel preescolar y la básica primaria coordine acciones que faciliten la adaptación del niño al nuevo nivel, evitando el menor traumatismo, especialmente en aquellos a quienes se les han detectado dificultades en el proceso de aprendizaje.

Si orienta en los primeros grados, se le sugiere indagar y documentarse sobre la dislexia para poder identificar no solamente los síntomas, sino la ruta de atención para seguir cuando se encuentran ante este panorama y las acciones que desde el aula pueden desarrollar para apoyar al niño.

Iniciar la ruta de atención identificando el conjunto de síntomas que ponen en evidencia la posible existencia de la dificultad, en este caso la dislexia, puesto que es en ese momento cuando se debe comunicar a los padres de familia o cuidadores sobre la necesidad de una valoración por parte de un especialista. La detección y valoración tempranas de la dislexia son determinantes para iniciar una intervención oportuna y adecuada, aspecto fundamental a la hora de ayudar a los niños a fortalecer sus habilidades y a potenciar su desarrollo. Al confirmar el diagnóstico se requiere el compromiso de la familia para apoyar el tratamiento y atender las orientaciones que se deben seguir.

Para las instituciones educativas

Por su liderazgo e impacto social se recomienda:

- Motivar a docentes y directivos a promover en las instituciones la investigación en torno a las dificultades de aprendizaje y su intervención en el aula, con miras a disminuir el impacto social que implica la deserción escolar por los bajos o nulos niveles de inclusión que padecen los niños con trastornos de aprendizaje.
- Realizar ajustes al Proyecto Educativo Institucional (PEI) para establecer políticas de inclusión y las adaptaciones curriculares que permitan a los niños alcanzar el mejor y mayor grado de inclusión, integración y calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo a los equipos docentes, personal especializado y padres de familia o cuidadores.
- Formular adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades de los niños es una prioridad para garantizar su verdadera inclusión y favorecer en equidad su acceso a los procesos de aprendizaje, con respecto a los demás compañeros. Tales adaptaciones implican aspectos como aumentar los tiempos para que el niño pueda responder a las instrucciones, limitar la cantidad de texto que debe consignar, facilitarle gráficos y otras estrategias que le permitan acceder al aprendizaje de una manera más

agradable y dinámica. Las evaluaciones, preferiblemente, deben hacerse de forma oral, evitando exponer al niño a situaciones en las que pueda sentirse ridiculizado por sus compañeros, como, por ejemplo, leer en público. También será necesario incentivar su participación en circunstancias en las que se sienta seguro y capaz con el fin de aumentar su autoestima, reconociendo y valorando los logros alcanzados.

- Revisión, análisis, ajuste y seguimiento al currículo del nivel preescolar para que, por medio de una propuesta constructivista, se logre privilegiar el desarrollo de un adecuado proceso de aprestamiento que contribuya a fortalecer las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Frente a la batería

Teniendo en cuenta las posibilidades y bondades de la batería de aprestamiento *Divertiaprendo*, se recomienda incluirla como una estrategia pedagógica en la planeación de clase en los grados jardín, transición y primero para favorecer el desarrollo de las habilidades psicomotrices, perceptivas y comunicativas, así como los procesos de pensamiento.

Por las características del material, *Divertiaprendo* se convierte en una herramienta lúdico-pedagógica que puede ser utilizada dentro y fuera del aula; padres y maestros cuentan con una gran variedad de ejercicios (en total 100 actividades) que les permitirán orientar diariamente el entrenamiento de los niños, logrando fortalecer de manera lúdica las habilidades necesarias para un adecuado aprestamiento y, a su vez, tener una oportunidad de mejora frente a los procesos de lectura y escritura.

Referencias

- Asociación Madrid con la Dislexia. (2019). *Guía para entender la dislexia*. <https://bit.ly/3ChCfMk>
- Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, (28), 165-177. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100010>

- Departamento Nacional de Planeación. (2007, 3 de diciembre). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. "Colombia por la primera infancia". Documento Conpes 109. <https://bit.ly/3MVpDPR>
- International Dyslexia Association. (2002). *Definition of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Keogh, B., y MacMillan, D. (1996). Exceptionality. In D. C. Berliner; R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 311-330). Simon Shuster/MacMillan.
- Lebrero, M., y Lebrero, M. (1988). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Síntesis.
- Málaga Diéguez, I., y Arias Álvarez, J. (2010). Los trastornos del aprendizaje: definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 50, 42-47. <https://bit.ly/3OZ9qw2>
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Lineamientos curriculares. Preescolar*. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- OCDE. (2016). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Preilowski, B., y Matute, E. (2011). Diagnóstico neuropsicológico y terapia de los trastornos de lectura-escritura (dislexia del desarrollo). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 99-122. <http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/279>
- Serrano, H. (1990). *Dislexia: dificultades del aprendizaje de la lengua escrita*. <https://bit.ly/3MV5xVX>
- Valero Jiménez, M. C. (2011). Problemas de lectoescritura. *Revista de Claseshistoria*, artículo n. ° 280. <https://bit.ly/3MRjggx>

Capítulo 8. Cognición y metacognición para la resolución de problemas en niños de transición*

Andrea del Pilar Prieto González

Este capítulo describe un estudio realizado en busca de fortalecer la cognición y la metacognición de los niños mediante la resolución de problemas. Con este propósito se aplica una cartilla de entrenamiento que contiene actividades didácticas, lúdicas y pedagógicas para ser desarrolladas con estrategias cognitivas y metacognitivas. La investigación es descriptiva desde un enfoque cualitativo en el que se utilizan instrumentos para la recolección de datos: escala de valoración de procesos metacognitivos (Muñoz Peinado, 2004), escala para observar estrategias de resolución de problemas (Sáiz Manzanares y Román Sánchez, 2011), escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas (Sáiz Manzanares *et al.*, 2010) para la observación de estrategias cognitivas y metacognitivas en los niños antes y después de desarrollar la intervención educativa y de tipo descriptivo; el diseño metodológico es de tipo investigación longitudinal. La muestra fue de 18 niños de transición entre 5 y 6 años de la ciudad de Tunja. Durante el estudio se encontró que los niños que adquieren habilidades metacognitivas presentan mayor amplitud en su lenguaje expresivo, siguen instrucciones de mayor complejidad, demuestran autonomía, son seguros de sí mismos, se motivan fácilmente ante nuevos temas, planifican, controlan y se autoevalúan en el desarrollo de las tareas. Además, se comprobó la utilidad de los procedimientos didácticos dentro del currículo para desarrollar la metacognición en niños de preescolar.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.08>

Introducción

Observaciones realizadas a los niños del nivel transición dejan de manifiesto que, desde que inician este nivel educativo alrededor de los 5 años, ya comienzan a descubrir que equivocarse es una forma de aprender. Sanmartí (2000) expone que los alumnos que aprenden son fundamentalmente aquellos que saben detectar y autorregular sus dificultades y errores, y buscan ayudas significativas para superarlas.

Esta forma de comprender facilita el aprendizaje significativo (Ausubel, 1978), pues promueve que los niños establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben, es decir, sus propios conocimientos, y la nueva información; es explorar esta etapa tan beneficiosa para brindar todas las herramientas necesarias que hagan de este proceso un deleite.

Al hablar de herramientas, se hace referencia a aquellos instrumentos pedagógicos que el maestro elabora para acompañar el aprendizaje de los niños y potenciar su desarrollo, que favorezcan el aprender a pensar, a solucionar problemas por sí mismos desde una mirada autorreflexiva, apoyado en estrategias metacognitivas a partir de la comprensión, formulación de preguntas y resolución de problemas, donde detectan sus propios errores, manejan los saberes previos y, en especial, regulan y evalúan su propio aprendizaje.

Lo importante es que profesor y estudiante se den la oportunidad de trabajar en el aula el proceso de metacognición, desde la resolución de problemas, y determinar el efecto que tiene en la enseñanza de las matemáticas. Si bien es cierto que la matemática es considerada un medio universal para comunicarnos y un lenguaje de la ciencia y la técnica, la mayoría de las profesiones y los trabajos técnicos que hoy en día se ejecutan requieren de conocimientos matemáticos; potenciar el desarrollo del pensamiento permite explicar y predecir situaciones presentes en el mundo de la naturaleza, en lo económico y en lo social. Así, la matemática contribuye a desarrollar lo metódico, el pensamiento ordenado y el razonamiento lógico, adquirir las bases de los conocimientos teóricos y prácticos que le faciliten al niño una convivencia armoniosa y proporcionar herramientas que aseguran el logro de una mejor calidad de vida.

¿Por qué iniciar estos procesos metacognitivos en la educación preescolar? La educación preescolar es el primer eslabón de la educación formal, es cuando

se proporcionan los cimientos, las bases para el desarrollo humano en las diferentes dimensiones, permitiendo que los niños crezcan de manera integral y que logren mejores niveles de aprendizaje que les permita enfrentarse a los retos que demanda la sociedad.

El Ministerio de Educación Nacional [MEN] (s. f.) propone unos lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar, los cuales se construyen “[...] a partir de una concepción sobre los niños y las niñas [sic] como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión” (p. 3). También, de acuerdo con los lineamientos pedagógicos y curriculares, el proceso de formación de los niños en la educación preescolar debe permitir el desarrollo de capacidades y potenciar nuevas competencias desde una “[...] visión integral de todas sus dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socioafectiva y espiritual” (p. 3).

Como se observa, estos lineamientos conciben al niño como ser único, singular, con capacidad de conocer, de aprender a aprender, de desaprender, de sentir, opinar, discrepar, plantear problemas y buscar posibles soluciones, ajustadas a su realidad, como lo expresa el MEN (2016):

[...] se le deben brindar al niño experiencias, espacios y ambientes motivantes a través de mediaciones pedagógicas, entendidas como acciones intencionadas, diseñadas y planificadas que facilitan la relación de los aprendizajes estructurantes y los desarrollos propios de los niños y niñas [sic] que promueven la confianza en sí mismos, su autonomía. (p. 6)

Todo esto conduce a favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, permitiéndoles ser capaces de proponer alternativas de solución a problemas que se les presentan en sus entornos inmediatos. Se reconoce la necesidad de desarrollar la metacognición desde edades tempranas, en términos de aprender para la vida y no para pasar el momento. Es asumir la idea de dar trascendencia a los conocimientos y poder aplicarlos o transferirlos a los contextos de la cotidianidad del niño, lo que implica el incremento de la capacidad de pensar y reflexionar.

Es girar la mirada a ¿cómo se aprende? en lugar de ¿qué se aprende? De acuerdo con lo planteado, uno de los desafíos de los profesionales de la

educación preescolar es que los niños se comprometan a construir su propio conocimiento a partir de sus experiencias vividas, con el fin de aplicar eficazmente el conocimiento y las habilidades en diversos ámbitos: casa, escuela y barrio, entre otros. Ese aprender a aprender implica, además, que los niños asimilen y controlen sus procesos de aprendizaje, tomen consciencia de las exigencias de las tareas y examinen sus propias actuaciones frente a estas, que les permitan identificar aciertos y dificultades, y logren plantear o usar posibles estrategias para dar solución a ese problema permitiendo aprender de sus propios errores. Esta es otra razón por la cual el estudio de la metacognición en edad preescolar es fundamental, ya que se asume que este no solo es funcional en matemáticas, sino que es transferible a situaciones de todas las áreas y, en especial, a situaciones de la vida cotidiana.

A ese respecto, Vygotsky (1979) se refiere, desde un aspecto sociocultural, al desarrollo a través de zonas, propiciado por el contacto de las personas con los pares, con la gente, con los objetos; destaca la importancia del papel de la comunicación social como paso del aprendizaje y a un seguir aprendiendo, lo que contiene un qué y un cómo.

Desde una perspectiva distinta, Neisser (1976) manifiesta que las entradas sensoriales son transformadas, reducidas y almacenadas en conocimientos, los cuales serán organizados y utilizados siempre que exista un requisito previo de procesos y estructuras mentales (Mintzberg *et al.*, 1998). Lord y Foti (1986) complementan este argumento señalando que las estructuras cognitivas influyen significativamente en los estímulos dados; todo ello permitirá simplificar y manejar con eficiencia la información en diferentes situaciones.

La cognición no constituye un elemento estático; es modificable por las experiencias. Además, es comprendida según las condiciones de un individuo para poder conocer, y esas condiciones tienen que ver con aspectos neurológicos, ideológicos, pero también con aspectos ambientales, culturales y del contexto; esto quiere decir que ninguna persona desarrolla su cognición en la potencialidad que podría si está aislada de los contextos social y cultural, no obstante estar dentro de un contexto con características como las mencionadas y tener algún tipo de diagnóstico como lesión de algún lóbulo cerebral, como plantea Antonio Damasio (2005), o cómo tener algún tipo de parálisis afecta esa posibilidad de aprender. En ese sentido cada persona, así tenga algunos rasgos

diagnosticados, tiene posibilidad de aprender ciertas cosas, a no ser que tenga daños severos. Es necesario considerar, además, que las características de la sociedad contemporánea (económicas, políticas, sociales, culturales, ideológicas, ambientales y del propio contexto) y las neurológicas propias de cada individuo son inseparables y, a su vez, interdependientes.

Ahora bien, al hablar de *metacognición*, si descomponemos etimológicamente la palabra, tenemos que el prefijo *meta* proviene del griego que significa “junto a”, “después de”, “más allá de”, “posterior a” e implica acompañamiento; y cognición, del latín *cognoscere* que significa “conocer”. La metacognición, en general, se entiende como “pensar sobre el pensamiento” (Cheng, 1993, citado en Klingler y Vadillo, 2000). Usualmente, *meta* es asimilado con *métodos*, que significa los caminos que se recorren en la cognición; pero también metacognición, en términos educativos y pedagógicos, es considerada la capacidad que tiene el individuo de volver sobre sí mismo para autorregularse, controlarse, poder identificar qué es lo que efectivamente conoce, cuáles son los conocimientos que tiene y que son erróneos, qué cosas puede hacer para conocer. En ese sentido, la cognición y la metacognición tienen dos procesos que pueden ser paralelos, pero son diferentes con relación a la población que cursa el grado transición; uno de esos procesos corresponde a la posibilidad de explorar, de tener experiencias en la medida que indaga y que tiene.

Hablamos de nociones, según De Zubiría Samper (2006), como instrumentos de conocimiento iniciales que, a medida que se tienen otras experiencias, vivencias, contacto con otro tipo de situaciones, van haciéndose más complejos en un tejido que llega a ser conceptual y categorial. No es la única vía, pero es una manera de entenderlo.

Con relación a la metacognición, aunque parece difícil pensar que niños de un grado transición pueden identificar lo que conocen, no es utópico y muchos menos imposible que los niños desde los procesos de desarrollo que viven, entendido este desarrollo como todas las capacidades en acción que puedan lograr procesos, descubran y puedan dar palabras y contenidos a las sensaciones, a las vivencias y experiencias que tienen. Esto quiere decir que, si bien no es una regulación de conocimiento académico formalmente estructurado como suele suceder en la escuela, puede ser una regulación de conocimientos dentro del

contexto o bien dentro de las interrelaciones que como niños sostienen con sus pares, con otras personas y con el medio en general.

De manera simultánea y progresiva las personas conocen y despliegan sus capacidades para seguir conociendo; esto significa que los conocimientos son inagotables. A medida que se conoce y se va ganando la capacidad de controlar lo que se conoce y lo que es necesario conocer se viven experiencias que pueden ser de placer o de displacer, que se convierten en un elemento importante porque van a marcar en los niños ciertas rutas elegidas por ellos mismos para reflexionar sobre esa experiencia y, desde ahí, empezar a asumir otras actitudes que son las que, desde el punto de vista social, se van a valorar como aprendizaje.

Frente al aprendizaje, las prácticas y posturas que han predominado son las que conciben cómo dar cuenta de los resultados y de los estándares de competencia; no negamos que esas son algunas expresiones que pueden mostrar que hay aprendizaje, pero también sucede cuando las personas aprenden a leer lo que pasa en los lugares donde interactúan, cuando aprenden a participar, a estar y a leer dentro de esos lugares situaciones que pueden tener algún grado de dificultad y este empieza a tener cierto nivel de resolución.

El aprendizaje vinculado a la cognición y a la metacognición se convierte en una herramienta para el desarrollo de las personas, en el sentido de que no ven problemas donde no los hay; puede ocurrir que los problemas de alguien sean diferentes a los que otra persona formula o que ve en determinados contextos y esos problemas, bien sea porque se comparten o no, requieren unas lógicas y unas comprensiones para poder resolverlos; ¿qué significa esto?: que cuando hablamos de resolución de problemas estamos refiriéndonos a unas habilidades, dispositivos o procesos indispensables para lograr lo que se propone.

Si hablamos de habilidades, de dispositivos o de procesos, aludimos a unos enfoques que también han cambiado conceptualmente en la historia; por ejemplo, las habilidades hunden raíces en la psicología cognitivista y sus aportes a la educación. Bruner (1984) empezó a identificar que aquello que ocurre en el entorno escolar no es solamente acción-respuesta, sino que también tiene que ver con estas habilidades de las personas. Entretanto, los dispositivos básicos están asociados con la perspectiva materialista o cultural de Vygotsky (2003) en la que memoria, evocación y recuerdo son algunos de los dispositivos indispensables

para que las personas, dentro del contexto en el que se hallan, puedan elaborar conocimiento.

Los procesos, en perspectiva de Aranda (2008), se refieren a la importancia de los órganos sensoriales para descubrir y percibir la información que, una vez captada o una vez que entra al cerebro, tiene un procesamiento que la reorganiza o que la redistribuye de acuerdo con las nociones y experiencias que se tienen sobre esta y después sale elaborada de acuerdo con las comprensiones de cada individuo. En ese sentido, es imposible pensar la cognición, la metacognición y el aprendizaje sin habilidades como el razonamiento, la pregunta, la conexión, la síntesis, la problematización y todas aquellas que exigen discriminación y encuentro de cada persona que aprende con sus propias capacidades, pero también con el abordaje de aquellas cosas que espera conocer.

Esta información no solamente es de interés de los maestros y de otras personas implicadas en la educación, sino que es inquietud de instituciones como el MEN, que trabaja especialmente el desarrollo del pensamiento y, de manera específica, el desarrollo del pensamiento lógico matemático, y que reconoce en el área de matemáticas una importante herramienta práctica para enfrentar y comprender diferentes situaciones.

Al respecto, De Zubiría Samper (2006) expresa que la educación no debe atender solamente a la transmisión de conocimiento y plantean que lo más importante es desarrollar habilidades de pensamiento, impulsando la creatividad y el pensamiento divergente desde tres grandes componentes: los instrumentos del conocimiento, los procesos de pensamiento y la metacognición. De Guzmán (1992), citado en Silva (2016), complementa indicando que el método de enseñanza por resolución de problemas es un proceso armonioso en la dirección del aprendizaje práctico, siendo este el descubrimiento y la creatividad basada en experiencias. Polya (1990) añade que para resolver un problema se requiere el interés de solucionarlo y la actitud que puede eliminarlo es, justamente, el desinterés.

Engelmann *et al.* (1991) encontraron una serie de aspectos instruccionales que perturban en forma directa a la escasa habilidad de los estudiantes para resolver problemas y, por ende, los bajos resultados en las pruebas estandarizadas, entre las cuales se mencionan: el excesivo tiempo dedicado a desarrollar habilidades de cálculo en los estudiantes a expensas de la comprensión de conceptos y la solución de problemas, los temas reciben muy poco período de

instrucción, se tiende mucho a la repetición, hay exceso en conocimientos de manera rápida sin tener presentes los conocimientos previos de que disponen los alumnos, pero en especial los alumnos son pasivos en el proceso y no se proveen de herramientas para revisar, constatar o reafirmar lo aprendido.

Geary (1999) distingue cinco componentes básicos que intervienen directamente en los niños que presentan dificultades para el aprendizaje de la matemática: “Recuento u otros tipos de procedimientos, recuerdo de los hechos relacionados con los números, conocimiento conceptual, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, especialmente velocidad en el recuento” (p. 268) y aumenta un sexto que vale mencionar: “La dificultad de relacionar los temas con el contexto” y un séptimo: “La aplicación de un tema en relación con otro” (p. 268).

Las dificultades en el aprendizaje de la matemática son el resultado de situaciones que van desde una planificación basada en un currículo hasta la naturaleza propia del área (Socas Robaina, 1997); también influyen la comprensión y el lenguaje matemático que median en la interpretación de los símbolos y los signos (Herrera Ruiz, 2010), pero, de manera significativa, la escasa capacidad de monitorear y controlar los procesos cognitivos propios.

Hanushek y Woessmann (2010) recogen el conjunto de estudios que han considerado el impacto de las habilidades cognitivas en el crecimiento económico de un país. Dichos autores apuntan a confirmar que las habilidades cognitivas están correlacionadas positivamente con las tasas de crecimiento a largo plazo en los países. Esto sugiere la necesidad urgente del cambio de mentalidad de los profesores y alumnos, en la forma de enseñar, de aprender, de facilitar el aprendizaje de la matemática a los niños desde la más temprana edad. De ahí la importancia de dejar atrás la memorización textual y permitir a los niños dirigir su propio aprendizaje, participar en propios experimentos y dejarles tareas más abiertas, complejas y a largo plazo de temas de acuerdo con sus intereses y necesidades (Bustamante Hernández y Linares Gómez, 2014).

Actualmente, psicólogos metacognitivos tales como Brown y Campione (1988) y Borkowski (1985), entre otros, opinan que la inteligencia es saber pensar; Brown lo dice expresamente en estas palabras “[...] pensar eficazmente es una buena definición de inteligencia” (1978, p. 140).

Este interés se puede sembrar desde temprana edad. Por esto, dentro del plan de mejoramiento anual que trabaja la institución educativa basado en el

análisis de los resultados obtenidos en las pruebas externas, específicamente en el área de Matemáticas relacionado con resolución de problemas, se plantea elaborar y aplicar una cartilla de entrenamiento cognitivo y metacognitivo iniciando en el nivel preescolar que implique no solo mejorar los resultados de aprendizaje en dicha competencia, sino revaluarnos como docentes e institución, aunque no se puede desconocer que hay aspectos que también afectan de manera directa la habilidad de los estudiantes en esta área.

Por tal motivo, lo que se busca desarrollar para el grado transición, del nivel preescolar, es un programa de intervención educativa basado en resolución de problemas que estimulen el pensamiento lógico matemático a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan la cognición y la metacognición. Así, por medio de “[...] la búsqueda de un problema se les exige desplegar diversos procedimientos y articular los conceptos y relaciones que poseen, poniendo de manifiesto su conocimiento y confrontarlo en la experiencia” (Alsina, 2006, p. 179). De esta manera, están insertos en una formación que motiva el aprendizaje de la matemática en forma lúdica y reflexiva, potenciando habilidades y razonamiento lógico.

Si desde temprana edad se trabajan procesos de desarrollo del pensamiento, se les guía para ver la matemática más humana, más asequible, más relacionada con su propia realidad; ellos van a saber aprovecharla para su uso personal. Por esto, es evidente la necesidad de un cambio en los procesos como se imparte la matemática, donde debe primar que el estudiante aprenda primero para sí mismo, luego para su contexto y así pueda apropiarse de sus aprendizajes.

La siguiente afirmación se orienta claramente en este sentido: “El factor que distingue un buen aprendizaje de otro malo o inadecuado es la capacidad de examinar las situaciones, las tareas y los problemas y responder en consecuencia; y esta capacidad, raras veces es enseñada o alentada en la escuela” (Nisbet y Shucksmith, 1986, p. 47).

De esta forma, los niños logran en el futuro la comprensión y resolución de problemas de forma asertiva que no solo les sirve para el momento, sino para toda su vida; es así como “[...] ha permitido reconocer la riqueza de sus competencias numéricas tempranas, determinadas por mecanismos innatos de aprendizaje, así como su progresivo desarrollo durante etapas posteriores” (Orozco y Otálora, 2003, p. 175).

Propuesta para trabajar la cognición y la metacognición infantil

El programa educativo de entrenamiento a partir de la resolución de problemas para el fortalecimiento de procesos cognitivos y metacognitivos apoyado en ejercicios lúdicos, pedagógicos y estrategias cognitivas y metacognitivas atiende a las problemáticas identificadas relacionadas con la dificultad de los niños al desarrollar el pensamiento matemático y aplicarlo en situaciones de su medio; no se pretende generalizar las conclusiones a las que se lleguen, sino comprender un bagaje de conocimientos y experiencias con los niños, a fin de mejorar las actuaciones en el aula acerca del trabajo con problemas de situaciones matemáticas a partir de un entrenamiento metacognitivo.

Dicho programa se apoya de tres estrategias de tipo metacognitivo que resultan propicias para la intervención objeto de estudio. La instrucción y autoinstrucción, que implica escuchar atentamente qué hay que hacer y, luego, decirse a sí mismo qué hacer antes y durante la resolución, responde a la pregunta: ¿qué tengo que hacer? El automonitoreo, que implica preguntarse a sí mismo mientras se está inmerso en la situación, con el fin de mantenerse centrado en la actividad, regular el proceso y asegurarse de que se está haciendo correctamente, responde a las preguntas: ¿lo estoy haciendo bien?, ¿estoy siguiendo mi plan? Y la comprobación, que requiere que el niño se asegure de que todo se ha hecho correctamente a lo largo del proceso de solución del problema, podría resumirse con la pregunta: ¿lo he hecho bien? Tárraga Mínguez (2008) se apoya de cuatro etapas establecidas por Polya (1990) para la resolución de problemas: comprensión del problema, concepción de un plan, ejecución del plan y visión retrospectiva.

Es importante reconocer que todos nacemos con la capacidad de desarrollar inteligencia lógica matemática; las diferentes habilidades cognitivas y metacognitivas van a depender de la zona de desarrollo próximo y la zona de desarrollo potencial (Vygostky, 1984) por medio de la estimulación recibida en los ambientes familiar, educativo y social donde se desenvuelven. Es sustancial saber que estas capacidades se pueden y deben entrenar a partir de la resolución de problemas que implican una estimulación adecuada, permitiendo logros significativos en su vida escolar futura.

Su estrategia se basa, más que en enseñar a los niños a resolver problemas, en enseñarles a pensar matemáticamente, es decir, que sean capaces de abstraer y aplicar ideas matemáticas en un amplio rango de situaciones, apoyados

en los cuatro pasos en la resolución de problemas de Polya (1990), estrategias cognitivas y metacognitivas de Tárraga Mínguez (2008), la escala para observar estrategias de resolución de problemas de Sáiz Manzanares y Román Sánchez (2011) y la escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas de Sáiz Manzanares *et al.* (2010).

Esta propuesta no es lineal, sino que busca brindar a los niños la posibilidad de comprensión de los procesos cognitivos y metacognitivos generales que se dan al resolver un problema. Para los profesores cada proceso cognitivo se articula con una serie de preguntas que dirigen a los niños en el trabajo reflexivo de las estrategias utilizadas, promoviendo estrategias de tipo metacognitivo.

Metodología

Para el desarrollo de este proyecto se aplicó una metodología de investigación descriptiva con enfoque cualitativo, el cual es pertinente para un estudio que se centra en la realidad para interpretar los fenómenos y comportamientos en su estado natural. El enfoque cualitativo se fundamenta en la intención de conocer e interpretar la realidad desde la mirada de los participantes. De acuerdo con Hernández-Sampieri *et al.* (2010) este tipo de estudio “[...] se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (p. 364). Con este enfoque se busca dar solución a la problemática detectada, en un proceso continuo de observación a partir de los datos que a lo largo de la intervención aportan los propios actores.

Se parte con la aplicación de un instrumento para la observación de estrategias cognitivas y metacognitivas en los niños antes de desarrollar la intervención educativa, tanto en el grupo experimental transición 3 como en el otro grupo no experimental transición 2 para luego comparar los resultados que se complementan con las notas de campo que se llevan diariamente y el registro de protocolo de observación y de respuesta.

Durante 6 meses se estuvieron aplicando los ejercicios de la cartilla de entrenamiento cognitivo y metacognitivo, a partir de la resolución de problemas, utilizando actividades didácticas, lúdicas y pedagógicas al grupo de transición

3, durante tres días a la semana y llevando el registro diario. Finalizado este tiempo, se aplica de nuevo el instrumento para la observación de estrategias cognitivas y metacognitivas en los niños después de desarrollar la intervención educativa en los dos grupos de transición, con el fin de analizar los resultados.

El estudio, inicialmente, pretendía dar continuidad en el siguiente nivel educativo, es decir en grado primero y, así sucesivamente, hasta grado tercero, para poder observar si la cartilla de entrenamiento, especializada para cada nivel, favorecería los resultados en las pruebas externas en el área de matemáticas, pero, debido a la contingencia sanitaria presentada en el mundo, no fue posible; sin embargo, se pueden dar resultados parciales del estudio.

El universo está conformado por 51 niños preescolares con edades de 5 a 6 años, pertenecientes a la Institución Educativa Antonio José Sandoval Gómez, sede La Colorada. La población corresponde a 18 niños de 5 a 6 años matriculados en el nivel de transición 3. La muestra es la misma población porque se trabaja con el grupo completo de los niños de este nivel educativo. La elección obedece a las “[...] características necesarias y predeterminadas para el cumplimiento de los objetivos de la investigación, por lo que la muestra es dirigida no probabilística” (Hernández-Sampieri *et al.*, 2006, p. 752) toda vez que se requiere que tengan características comunes como la edad y el lugar donde cursan el mismo grado escolar, principalmente. En “[...] la muestra no probabilística o dirigida la elección de los integrantes no depende de la probabilidad, sino de las características propias” (*ibid.*) para poder realizarse la investigación.

El primer paso es el diagnóstico del desarrollo del pensamiento lógico matemático de los niños de 5 y 6 años de la I. E. Antonio José Sandoval Gómez del nivel preescolar de grado transición 3, de la sede La Colorada mediante un protocolo de registro de la prueba basado en la observación donde se tendrá en cuenta una ponderación de 1 a 3, siendo 1 “No cumple”, 2 “Cumple satisfactoriamente”, 3 “Cumple en su totalidad”; así mismo, un registro de las notas de campo describiendo cada actuación de los niños del estudio.

Como segundo paso está el diseño de un programa educativo de entrenamiento del desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de 5 a 6 años a partir de la resolución de problemas, utilizando actividades didácticas lúdicas y pedagógicas apoyado de estrategias de tipos cognitivo y metacognitivo, dispuesto de la siguiente manera: situación (el nombre del ejercicio), formulación

del problema (enunciado de una situación para resolver), competencia (lo que se pretende que el estudiante alcance), materiales (recursos empleados para la ejecución del ejercicio), consigna (paso a paso para desarrollar el ejercicio), variables didácticas (alternativas según el contexto), análisis de una situación de aprendizaje matemático (se expone un cuadro de estrategias cognitivas y metacognitivas del programa de intervención), Tárraga Mínguez (2008) y los cuatro pasos de Polya (1990) para resolución de problemas: Entender el problema, configurar un plan, ejecutar el plan y mirar hacia atrás, producción de los niños (elaboración de un producto) y validación (aprobación de ese producto).

Como tercer paso está la aplicación del programa educativo de entrenamiento apoyado de imágenes, actividades y materiales que propician la resolución de problemas prácticos y el desarrollo del pensamiento lógico a partir de estrategias de tipos cognitivo y metacognitivo, concebido en forma concreta, simbólica y oral, basado en el ensayo-error, análisis de las submetas y planificación (Karmiloff-Smith, 1992).

El cuarto paso es la recolección de la información. Mediante la observación y toma de las notas de campo se registran las estrategias utilizadas por los niños de 5 a 6 años, que hacen parte de este estudio, en la resolución de problemas matemáticos, como también las grabaciones de audio y video.

Y el quinto paso es el análisis e interpretación de los resultados de los procesos y habilidades cognitivas y metacognitivas en la resolución de los problemas matemáticos de los niños de 5 a 6 años. Se analizan los resultados a partir de los casos particulares y se buscan los elementos en común y divergentes que se encuentren en la comparación de las pruebas diagnóstica y final, complementados con la descripción de los procesos que se consignan en las notas de campo.

De acuerdo con los objetivos, se utilizan los siguientes instrumentos para la recolección de datos: escala de valoración de procesos metacognitivos de Muñoz Peinado (2004), concerniente a evaluación. Escala para observar estrategias de resolución de problemas de Sáiz Manzanares y Román Sánchez (2011), escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas (EOECM) de Sáiz Manzanares *et al.* (2010) divididas en 3 etapas; la primera se denomina entrada de información y en esta se abordan aspectos como atención, comprensión en el desarrollo de los ejercicios propuestos y motivación al demostrar interés por las tareas que se les proponen. Una segunda etapa llamada

procesamiento de información en la que se observan comportamientos en el modo de resolver el ejercicio o problema-metacognición; por ejemplo, si una vez que da una respuesta reflexiona sobre esta y, si es errónea, la corrige de forma espontánea o con la mediación de un par o adulto; y la forma de resolver el ejercicio o la situación-razonamiento hace referencia al hecho de que si antes de dar una respuesta a un problema analiza todos sus componentes y la deduce de forma sistemática. Como tercera etapa está la salida de información, que es cuando el niño evalúa la respuesta que ha dado al problema y, si se ha confundido, vuelve a iniciar el proceso de resolución para posteriormente llegar a la transferencia donde él es capaz, después de haber practicado bastante, de mostrar conciencia suficiente de los pasos para realizar antes de abordar una tarea nueva, ya sin ayuda (Muñoz Peinado, 2004).

Las tres estrategias de tipo metacognitivo que resultan propicias para la intervención objeto de estudio, basado en la instrucción y autoinstrucción que implica escuchar atentamente qué hay que hacer y luego decirse a sí mismo qué hacer antes y durante la resolución, responden a la pregunta: ¿qué tengo que hacer? El automonitoreo implica preguntarse a sí mismo mientras se está inmerso en la situación, con el fin de mantenerse centrado en la actividad, regular el proceso y asegurarse de que se está haciendo correctamente; este responde a las preguntas: ¿lo estoy haciendo bien?, ¿estoy siguiendo mi plan? Y la comprobación requiere que, en este caso, el niño se asegure de que todo se ha hecho correctamente a lo largo del proceso de solución del problema; podría resumirse con la pregunta: ¿lo he hecho bien? (Tárraga Mínguez, 2008).

Los cuatro pasos de la metodología de Polya (1990), para los cuales se hace una adaptación, quedan en cinco descritos a continuación: (1) Escuchar el problema y comprender la pregunta, (2) planificar, (3) organizar los datos, (4) ejecutar el plan y resolver el problema, y (5) evaluar el resultado del problema.

Los ejercicios y situaciones problema se realizan durante seis meses, desde el 2 de mayo al 15 de noviembre, con frecuencia semanal, continuando con los contenidos propios del plan de estudios de la institución. Se abordan tres actividades del programa por semana con apoyo de una cartilla de trabajo que contiene las guías de estudio para los alumnos y el instructivo; la primera semana se realiza un diagnóstico utilizando los resultados como aprendizaje (Santos,

2014), es decir, que los niños dan sus respuestas y se analizan en conjunto los aciertos y errores para la comprensión de la tarea y su solución; con esto se busca fortalecer el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el niño.

La duración de las actividades del programa educativo de entrenamiento oscila entre 30 y 40 minutos, teniendo flexibilidad en el término de estas y apoyándose en estrategias cognitivas y metacognitivas. Realizadas las pruebas diagnóstica y final para cotejar los cambios en los aprendizajes de los niños, se procede al paralelismo de los resultados por medio de la comparación de medias aritméticas con la prueba *t* de *Student*; la probabilidad o significancia se representa por $\alpha = 0,05$.

Resultados

Tras una ejecución parcial del programa educativo de entrenamiento metacognitivo basado en la resolución de problemas para niños de 5 a 6 años, se encontró que los niños que adquieren habilidades metacognitivas presentan mayor amplitud en el lenguaje expresivo, siguen instrucciones de mayor complejidad, demuestran autonomía, son seguros de sí mismos, se motivan fácilmente cuando se aborda un nuevo tema y, además, planifican, controlan y se autoevalúan en el proceso de las tareas.

Los resultados indican un cierto grado de eficacia al usar procedimientos didácticos para desarrollar la metacognición en niños de preescolar, y que es posible establecer dentro de un currículo escolar normalizado; pero para esto se confirma la necesidad de formación del profesorado. De aquí pueden partir futuras líneas de investigación que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se observa que, en las primeras cinco sesiones, los niños desarrollan y usan las estrategias por instrucción explícita de la maestra, pero a medida que se incrementan las actividades a partir de la cartilla, el 60 % de niños comienza a usar la metacognición espontáneamente; se muestra que, al incrementar el desarrollo de estrategias metacognitivas, se favorecen el desarrollo del conocimiento y el monitoreo; por ende, los aprendizajes se dan de manera más autónoma.

Los resultados de esta intervención podrían haber sido otros si se le hubiera dado continuidad en grado primero, pero no se dieron las condiciones; es un compromiso que se ejecutará más adelante.

Discusión

A lo largo de este estudio resulta importante reconocer que la escala de estrategias de resolución de problemas de Sáiz Manzanares y Román Sánchez (2011), la escala de observación de estrategias cognitivas y metacognitivas, EOECM, de Sáiz Manzanares *et al.* (2010) y Muñoz Peinado (2004), y los pasos metodológicos de Polya (1990) para la resolución de problemas pueden resultar un instrumento adecuado para aplicarlo de forma individual dentro del aula de clases, en el nivel de preescolar, y que también permite valorar el grado de habilidad o dificultad de los niños en las dimensiones de procesos metacognitivos y de atención. De acuerdo con la experiencia surgen interrogantes como: ¿mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje en este nivel si se aplica esta escala a los niños en edad preescolar y se interviene desde un plan educativo de entrenamiento cognitivo y metacognitivo?

Se reflexiona acerca de cómo este mismo instrumento permite observar sistemáticamente cómo los niños se desempeñan en el proceso de metacognición, a la vez que sirve como insumo al docente en cuanto le permite identificar dificultades o talentos de los niños, obtener información sobre los procesos autorregulares y de atención, y dar un espacio de sensibilización a ellos mismos de cómo articular los aprendizajes desde el desarrollo metacognitivo.

Por lo tanto, el estudio que se ha realizado pretende ofrecer a los investigadores un instrumento que tiene por objetivo recoger información desde dos miradas: de la metacognición y la atención a los procesos educativos del niño durante su primera experiencia escolar, de tal forma que se potencie y aproveche la capacidad plástica de su cerebro (Muñoz Quezada, 2006; Fraga de Hernández, 2003).

Conclusión

Hasta la fecha, los instrumentos utilizados en este estudio han permitido reflejar, frente a las comparaciones y análisis de las notas de campo, que algunos

niños son más recursivos en la resolución de situaciones problema con las instrucciones planteadas por la profesora; lo más habitual que se ha observado es pedir ayuda y, con la guía de la educadora, logran resolverlas con una o más repeticiones de las instrucciones, imitar a sus compañeros, interactuar y ayudarse entre pares.

Frente a esto, para que un niño mejore su capacidad de resolver problemas, valiéndose del desarrollo del pensamiento lógico, no basta con que aprenda variadas estrategias en la solución de problemas, sino que se debe intentar que sean conscientes de la manera en que desarrollan una solución estratégica y que esta sea significativa para su desarrollo cognitivo; también, que sean capaces de reconocer que una situación tiene determinadas características y pasos por seguir para el logro del objetivo deseado.

Resolver un nuevo problema es una tarea intelectual estimulante para los niños; esto los empuja a reflexionar, desarrollando la capacidad de pensar valorando sus propios procesos de aprendizajes; a descubrir nuevos conceptos y a inventar nuevas estrategias para solucionar sus problemas. El resultado es: niños más conscientes de sus habilidades y con un mejor desarrollo cognitivo y metacognitivo, pues crear estrategias los obliga a pensar, experimentar y autorregularse.

Por tanto, la metacognición es un proceso que se desarrolla con el tiempo, a medida que la edad avanza; junto con ello progresan el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y el razonamiento, y de ahí la importancia de contar con profesores metacognitivos que lleven el conocimiento a otra escala. También en este proceso intervienen otros adultos, como los padres de familia, quienes deben ser los guías y los modelos de las estrategias que los niños necesitan para encontrar las soluciones que les llevarán a resolver problemas. Tienen gran importancia la claridad de la tarea o actividad y evitar en lo posible dar solución inmediata al problema solo para que el niño lo ponga en práctica; la idea es que tenga la oportunidad para demostrar su capacidad de reflexionar y encontrar sus propias estrategias y soluciones a sus problemas, ampliando su capacidad de pensar y, sobre todo, su capacidad de buscar y escoger estrategias para resolverlos.

Es necesario decir que los niños son mucho más capaces de lo que se cree, poseen habilidades mentales que les permiten identificar una meta, planificar

cómo lograrla y realizar el procedimiento más adecuado, ya sea el ensayo-error, la verbalización entre pares o adultos y la imitación, entre otras, valorando su propio proceso de resolución.

Referencias

- Alsina, A. (2006). *Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años*. Octaedro.
- Aranda, R. E. (2008). *Atención temprana en educación infantil*. WK Educación.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Borkowski, J. G. (1985). Signs of Intelligence: Strategy Generalization and Metacognition. In S. R. Yussen (Ed.), *The Growth of Reflection in Children* (pp. 105-144). Academic Press.
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, Where and How to Remember. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology, vol.1*, (pp. 77-165). Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L., y Campione, J. C. (1988). Inteligencia académica y capacidad de aprendizaje. En R. J. Sternberg; D. K. Detterman (eds.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque general de su naturaleza y definición*. Pirámide.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Bustamante Hernández, N., y Linares Gómez, A. (2014). Qué hay que cambiar para que nuestra educación esté entre las mejores. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13787115>
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- De Zubiría Samper, M. (2006). *Pedagogías del siglo XXI. Mentefactos I: el arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Fundación Alberto Merani.
- Engelmann, S., Carmine, D., & Seely, D. G. (1991). Making Connections in Mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, 24(5), 292-303. <https://doi.org/10.1177/002221949102400506>
- Fraga de Hernández, J. (2003). El talento nace en el preescolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/470Fraga.pdf>
- Geary, D. (1999) Sex Differences in Mathematical Abilities: Commentary on the Mathfact Retrieval Hypothesis. *Contemporary Educational Psychology*, 24(3), 267-274. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1007>

- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. The Institute for the Study of Labor (IZA). <https://bit.ly/3CewVtp>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.^a ed.). Mc Graw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). Mc Graw-Hill.
- Herrera Ruiz, M. L. (2010). Obstáculos, dificultades y errores en el aprendizaje de los números irracionales. En P. Lestón (ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 247-255). <http://funes.uniandes.edu.co/4547/>
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza.
- Klingler, C., y Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva estrategias en la práctica docente*. McGraw-Hill.
- Lord, R., y Foti, R. (1986) Schema Theories, Information Processing, and Organizational Behavior. In G. Dennis (Coord.), *The Thinking Organization*. Jossey-Bass Publishers.
- Ministerio de Educación Nacional. (sf). *Lineamientos curriculares. Preescolar*. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje transición*. https://wccopre.s3.amazonaws.com/Derechos_Basicos_de_Aprendizaje_Transicion.pdf
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1998). *Strategy Safari: A Guided Tour through the Wilds of Strategic Management*. Prentice Hall.
- Muñoz Peinado, J. (2004). *Enseñanza-aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de educación infantil* [tesis de doctorado, Universidad de Burgos]. <http://hdl.handle.net/11162/27890>
- Muñoz Quezada, M. T. (2006). Implicancias de la metacognición en el proceso educativo. *Psicología Científica*. <https://www.psicologiacientifica.com/metacognicion-proceso-educativo/>
- Neisser, V. (1976). *Psicología cognoscitiva*. Trillas.
- Nisbet J., y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- Orozco, M.; Otálora, Y. (2003). *Las competencias matemáticas de los niños pequeños*. Artes gráficas del Valle Editores.
- Polya, G. (1990). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.

- Sáiz Manzanares, M. C., Flores, V., y Román Sánchez, J. M. (2010). Metacognición y competencia de aprender a aprender en educación infantil: una propuesta para facilitar la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 123-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570010>
- Sáiz Manzanares, M. C., y Román Sánchez, J. M. (2011). Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 9-19. <https://doi.org/10.21500/20112084.773>
- Sanmartí, N. (2000). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Grao.
- Santos G., M. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Nacea.
- Silva, M. (2016). *La resolución de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. <https://bit.ly/3J2K3pc>
- Socas Robaina, M. M. (1997). Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las matemáticas en la educación secundaria. En L. Rico Romero (coord.), *La educación matemática en la enseñanza secundaria* (pp. 125-154). Horsori.
- Tárraga Mínguez, R. (2008). *¡Resuélvelo! Eficacia de un entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas de solución de problemas matemáticos en estudiantes con dificultades de aprendizaje* [tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/15453>
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Crítica.

Capítulo 9. Desempeño neuropsicológico y habilidades académicas en niños de primer grado de escolaridad*

Astrid Yamile Ayala Arango

Diversas funciones neuropsicológicas se han relacionado con el aprendizaje de las habilidades académicas y el éxito escolar. El objetivo de este artículo es identificar la relación entre funciones neuropsicológicas como la atención, la memoria, las habilidades perceptuales visuales y constructivas, así como las funciones ejecutivas verbales fonológica y semántica con las habilidades académicas de lectura, escritura y cálculo. Se realizó un estudio descriptivo, correlacional y transversal con 31 niños escolarizados entre los 6 y 7 años, de primer grado escolar. Los resultados mostraron que las funciones ejecutivas evaluadas por medio de tareas de fluidez verbal fonológica son el dominio neuropsicológico que mayor correlación presenta con las habilidades de lectura, escritura y cálculo. Otros desempeños como las habilidades visoperceptuales, constructivas y la fluidez verbal semántica mostraron también correlación, en menor medida, con la lectura y el cálculo. Se concluye, entonces, que el desempeño neuropsicológico sí aporta al aprendizaje de las competencias académicas básicas durante el proceso escolar. Estos hallazgos resaltan la importancia de la neuropsicología para el proceso educativo en los primeros años, ya que permitiría orientar los métodos adecuados para la prevención e intervención de problemáticas que afectan el aprendizaje escolar.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.09>

Introducción

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN) ha determinado unos derechos básicos de aprendizaje (DBA) que constituyen el conjunto de saberes y habilidades fundamentales que deben aprender los niños de acuerdo con su grado escolar y áreas académicas específicas. Son considerados derechos en tanto se encuentran sustentados en una perspectiva de la educación que debe ser garantizada para todos los ciudadanos; básicos debido a que son estructurantes porque son necesarios para la adquisición de otros aprendizajes a futuro, y de aprendizaje porque hacen parte de los conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen transformaciones cognitivas del individuo consigo mismo y en su relación con el entorno (MEN, 2016). En las áreas de lenguaje y matemáticas, de manera implícita, se identifica que entre estos derechos se encuentran las habilidades de lectura, escritura y cálculo, dado que hacen parte de los aprendizajes que deben adquirir los estudiantes a partir del primer grado escolar y que deben desarrollar a lo largo de su proceso educativo, por lo cual son necesarios para el logro de aprendizajes posteriores.

El primer grado de primaria se convierte en una etapa importante de la vida escolar y sienta las bases del proceso formal de estas competencias académicas iniciales que para algunos niños puede ser más sencillo de aprender que para otros, lo cual ha sido explicado por diversos autores desde perspectivas sociales, económicas, familiares, educativas y cognitivas (Guevara *et al.*, 2008; Batista *et al.*, 2017; Pascual Lacal *et al.*, 2018; Espinoza y Rosas, 2019). Se requiere, por tanto, comprender los factores intervinientes en estos aprendizajes, de manera que se favorezcan la salud cognitiva de los niños y el éxito en los siguientes niveles escolares (Pascual Lacal *et al.*, 2018).

Ente los aspectos relevantes del desarrollo está la lectura, entendida como el conocimiento escrito de la palabra que permite el acceso a la cultura y a la transmisión de conocimientos mediante textos escritos (Bravo Valdivieso, 2000), convirtiéndose en un proceso esencial para que el niño adquiera nuevos conocimientos en la etapa escolar (Matute, 2001). La escritura es un sistema que permite al niño, mediante la estructura de un texto, expresar su pensamiento de manera coherente, conformado por diversos subsistemas como son el trazo gráfico, la composición gráfica de las palabras, la separación entre palabras, el

acento ortográfico, la puntuación, la gramática y la coherencia de los textos (Roselli *et al.*, 2010). Por su parte, el cálculo es un conjunto de medios específicos y disponibles que le permiten al niño solucionar problemas para llevar a cabo con éxito las tareas de la vida cotidiana (Guiot, 2009). De acuerdo con algunos autores, la lectura, la escritura y las matemáticas se aprenden principalmente mediante un proceso educativo formal y su fluidez implica varios años en la etapa escolar para que puedan ser adquiridas (del-Río-Grande *et al.*, 2007; Preilowski y Matute, 2011; Ramírez, 2014); además, según Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla (2015), requieren de una enseñanza sistemática. En suma, estas habilidades son consideradas actividades cognitivas cerebrales expresadas en conductas de aprendizaje escolar, por lo cual el contexto educativo cobra una especial relevancia en su desarrollo (Bravo Valdivieso, 2016).

Respecto a lo anterior, estos aprendizajes se han considerado elementos indispensables del proceso educativo en tanto constituyen el ingreso a la cultura escolar (Bravo Valdivieso *et al.*, 2002). Además, son destrezas básicas para adquirir conocimiento e insertarse en un medio social y prerrequisitos indispensables para acceder a formas más complejas de aprendizaje (Bazán *et al.*, 2000; Ramírez, 2014). De hecho, se convierten en habilidades requeridas en todas las asignaturas y niveles escolares, demandando gran parte de las tareas realizadas por el estudiante.

Las dificultades en la adquisición de estos aprendizajes básicos tienen una importante incidencia debido a que comprometen el desarrollo de conocimientos que sirven de soporte para adquirir otros de mayor complejidad, generando desde el contexto educativo repitencia de grado, fracaso y deserción escolar (González *et al.*, 2012). Estas problemáticas han sido soportadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), revelando una tasa de repitencia escolar en Colombia en básica primaria del 22 %, cifra muy alta si se compara con otros países miembros que presenta en promedio un 7 %, aproximadamente. En 2012, el 41 % de los jóvenes de 15 años reportó haber repetido mínimo un grado escolar. Uno de cada cinco niños no continúa sus estudios al terminar la primaria, sumado a que el 53 %, al llegar al primer grado de secundaria, se encuentra en extraedad cursando grados inferiores a los esperados para su edad (OCDE, 2016).

Desde la perspectiva neuropsicológica se ha planteado que las funciones cognitivas son base fundamental para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, influyendo directamente en el desempeño y rendimiento de la vida escolar (Roselli *et al.*, 2010; Fletcher y Grigorenko, 2017; Blanco López *et al.*, 2017). Diversas investigaciones han demostrado una correlación entre ambos factores en los primeros años escolares (Rosselli *et al.*, 2006; Cisternas Rojas *et al.*, 2014; Aragón *et al.*, 2015; Presentación *et al.*, 2015; Arango-Tobón *et al.*, 2018). La utilidad de estos hallazgos ha comprobado el papel significativo de la neuropsicología en los procesos educativos inicial y escolar a partir de sus contribuciones en el uso de métodos adecuados para la prevención y corrección de problemas propios del aprendizaje escolar (Solovieva y Quintanar, 2007).

De acuerdo con lo anterior, en este trabajo se analizará la correlación de la lectura, la escritura y el cálculo con las funciones neuropsicológicas, específicamente la atención, la memoria, la función ejecutiva y las habilidades visoperceptuales y construccionales. Para el caso de la atención, se ha demostrado el valor del componente visual en la lectura mediante la discriminación y la eficiencia de búsqueda, posibilitando resultados favorables en la identificación de palabras y comprensión de textos (Ison y Korzeniowski, 2016; Abreu *et al.*, 2017). Particularmente, Fernández (2016) señaló la importancia de la focalización de la atención en la utilización de los símbolos y grafemas a fin de realizar la conversión que corresponde. Con relación a la escritura, la atención cumple una función importante en tanto se requiere del mantenimiento del tono activo durante toda la tarea (Akhutina, 2002), además, ayuda con la eficiencia de la producción escrita principalmente en la fase de adquisición de este proceso (Abreu *et al.*, 2017); otros estudios indagaron esto con las nociones matemáticas de conteo, manejo numérico, cálculo y razonamiento, encontrando una relación significativa entre las puntuaciones bajas en atención y de conteo y cálculo, lo que llevaría a concluir que las dificultades atencionales estarían relacionadas con problemas de aprendizaje de las matemáticas (Granados, 2014; Memisevic *et al.*, 2018).

Para el caso de la memoria se han tenido importantes contribuciones a la comprensión del aprendizaje de la lectura; esto se comprueba en el estudio de Pino Muñoz y Bravo Valdivieso (2005), quienes realizaron una investigación con 105 niños de primer grado de escolaridad en el que evaluaron la memoria visual

y encontraron una correlación significativa con el desarrollo de actividades lectoras como el reconocimiento escrito de nombres, letras y palabras. Otros autores reconocieron que la memoria verbal tiene una relación particular con los procesos semánticos, la velocidad y la comprensión de lectura (Roselli *et al.*, 2006; Canales Gabriel, 2013). Cuetos (2008), por su parte, hace referencia a la importancia de la memoria semántica en la representación de las palabras. Ahora bien, con relación a la escritura cabe resaltar la interacción de las áreas cerebrales que permiten su desarrollo, especialmente la memoria de trabajo que facilita el proceso de adquisición y el reconocimiento fonema-grafema, la memoria visual a corto plazo encaminada al reconocimiento del estímulo, y la memoria visual a largo plazo en tareas necesarias para la ortografía (Romero y Hernández, 2011). En la línea del aprendizaje del cálculo, Aragón *et al.* (2015) afirmaron que la memoria verbal a corto plazo es un predictor cognitivo del conocimiento numérico temprano, dada su importancia en el mantenimiento de soluciones temporales necesarias en las matemáticas. Por otro lado, Formoso *et al.* (2017) analizaron que este tipo de memoria no predice la capacidad de los niños de 6 años para resolver problemas matemáticos mediante el cálculo mental.

Para el caso de las funciones ejecutivas se ha planteado que estas cumplen un papel importante en el aprendizaje lector desde el componente de la fluidez verbal semántica y fonológica, teniendo en cuenta que las tareas de fluidez verbal miden la flexibilidad cognitiva, la inhibición de respuestas y la producción de pensamientos (Arán-Filippetti y López, 2016), además de la memoria de trabajo (Fumagalli *et al.*, 2018). Alves *et al.* (2017) manifestaron que las tareas de fluidez verbal están asociadas al desempeño de la lectura y la escritura independientemente del grado de escolaridad. Concluyen que el acceso rápido a la información fonológica contribuye a la lectura y escritura de palabras, ya que a mayor capacidad de manipular mentalmente los componentes de una palabra, mayor es la facilidad para acceder a esta. Aunado a lo anterior, se ha considerado que la fluidez verbal semántica explicaría una mayor varianza de algunas de las actividades prelectoras como la segmentación silábica, detección de rimas e identificación del fonema inicial, lo cual significa que a mayor fluidez de vocabulario, mejor es la manera como los niños en la etapa de educación inicial representan fonológicamente las palabras (Arango-Tobón *et al.*, 2018).

Respecto de la relación entre las funciones ejecutivas, la escritura y el cálculo, Canales *et al.* (2013) establecieron diferencias entre un grupo de niños con problemas de escritura y otro grupo sin dificultades en la escritura, encontrando algunas significativas a favor del segundo grupo en el desarrollo lingüístico fonológico y semántico, concluyendo con esto que aquellos niños que poseen mayor capacidad para recibir y procesar información lingüística presentan una mejor escritura productiva. Memisevic *et al.* (2018) afirmaron que la fluidez verbal semántica y fonológica está fuertemente relacionada con las matemáticas, recomendando la necesidad de realizar mayores investigaciones en este campo dadas los escasos estudios que se tienen.

Finalmente, para el caso de las habilidades visoperceptuales y construccionales con las habilidades académicas, De la Calle-Cabrera *et al.* (2019) demostraron que, entre los 6 y 8 años, la capacidad perceptiva visual está fuertemente relacionada con actividades como la lectura de palabras, pseudopalabras y la comprensión de lectura de textos. Con relación a la escritura, se encontró que los niños de primer año que presentaban dificultades tenían un menor desempeño en organización secuencial motora y percepción espacial-global, caracterizados por una percepción general y no de detalle (Sarmiento-Bolaños *et al.*, 2016). Además, la percepción visual tiene un fuerte compromiso con las actividades escritas, dado que permiten la discriminación de la forma de las letras y la posición en el espacio, influyendo en la segmentación entre letras y palabras; exigencia que disminuye con el entrenamiento y la mejora de las habilidades escritas (Tseng y Chow, 2000). Desde el punto de vista de Geromini (1998), el aprendizaje de la escritura se sustenta en las praxias manuales y las gnosias visuoespaciales, posibilitando con ello tareas adecuadas en el manejo del espacio gráfico y la orientación de los trazos.

Ahora bien, Turner *et al.* (2018) evaluaron la capacidad de los niños para integrar habilidades visuales, espaciales y motoras mediante la copia de dibujos geométricos, encontrando una relación significativa durante la etapa inicial de escolaridad, mas no en edades posteriores, aspecto que fue justificado con el concepto de automaticidad que reduciría las exigencias en la elaboración de estas tareas. Muy similares a estos resultados fueron los hallazgos de McKenzie *et al.* (2003), quienes encontraron una correlación positiva entre habilidades

visoperceptuales con la aritmética en el primer año de escolaridad. En la tarea de cálculo, Geromini (1998) hace una diferencia entre la realizada de manera mental y escrita, manifestando que la primera requiere principalmente del lenguaje interno, mientras que la segunda requiere también de las gnosis visoespaciales (integración de la información visual) y las praxias manuales complejas (movimientos organizados para un fin).

Bajo este panorama, la presente investigación se planteó como objetivo caracterizar la relación entre el desempeño neuropsicológico y las habilidades académicas en una muestra de niños que cursan el primer grado de primaria. Este abordaje es necesario considerando que los resultados de aprendizaje al inicio de la escolaridad constituyen un factor decisivo para el éxito escolar y, en consecuencia, para la motivación y continuidad del proceso educativo, por lo cual los hallazgos de estudios en esta línea responderían a la generación de propuestas educativas que fortalezcan el currículo escolar.

Metodología

Se realizó un estudio no experimental, cuantitativo, descriptivo y correlacional con un diseño transversal (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010). La muestra estuvo conformada por 31 estudiantes de 6 a 7 años ($M = 6,2$ y $DE = 0,4$) de primer grado de primaria, pertenecientes al estrato socioeconómico 1 (76,7 %) y 2 (23,3 %); de estos, el 54,8 % era de sexo femenino y el 45,2 % de sexo masculino, que se seleccionaron mediante la técnica de muestreo no probabilístico intencional. Los instrumentos utilizados fueron:

- Test breve de inteligencia de Kaffman K-bit: diseñado para evaluar la inteligencia verbal y no verbal (Kaufman y Kaufman, 2000).
- Subprueba claves de la escala de inteligencia de Weschler, wisc IV, forma A para niños de 6 a 7 años: se relaciona con la evaluación de la atención visual, capacidad de selección, velocidad de procesamiento y coordinación visomanual (Wechsler, 2007).
- Curva de memoria verbal: se relaciona con la evaluación de las memorias verbal inmediata y remota al aplicarse a los 3 minutos y a los 20 minutos después de su presentación (Rosselli *et al.*, 2010).

- Span o volumen de aprehensión: corresponde al número de elementos evocados después de la primera presentación de la curva de memoria verbal. Es una medición del componente atencional y de memoria inmediata (Quessep Tapias *et al.*, 2019).
- Figura compleja de Rey-Osterrieth: la prueba consta de una figura compleja que debe ser replicada conservando la forma y ubicación de sus elementos, y posteriormente se evalúa el recuerdo de la figura (Rey, 1997).
- Test de percepción de diferencias de caras -R: es una prueba que contiene 60 elementos gráficos con tres dibujos de caras que evalúa las habilidades de discriminación visual y percepción de diferencias (Thurstone y Yela, 2012).
- Fluidez verbal semántica y fonológica: la primera indica la expresión verbal y la producción espontánea de palabras por categorías semánticas, en este caso de frutas y animales, y la fonológica muestra la capacidad para acceder a la información por medio de los fonemas F, A y S. En ambas se requiere la velocidad y precisión en la búsqueda, limitando a un tiempo de 1 minuto cada una. La fluidez verbal constituye un indicador del funcionamiento ejecutivo (García *et al.*, 2012).
- Batería neuropsicológica infantil, ENI (Matute *et al.*, 2007): subprueba de lectura (sílabas, palabras, no palabras, oraciones, comprensión oraciones), subprueba de escritura (precisión del nombre, palabras, no palabras, oraciones) y subprueba de cálculo (conteo, lectura de números, dictado, comparación números, ordenamiento de números, cálculo mental y cálculo escrito).

En cuanto a procedimientos, se realizó una reunión con los directivos de la institución, con el fin de darles a conocer los objetivos del proyecto de investigación y el proceso que se llevaría a cabo para la escogencia de la muestra y administración de las pruebas de evaluación. Una vez obtenido el listado de asistencia de los grupos se seleccionaron los estudiantes teniendo en cuenta los siguientes criterios: (1) pertenecientes al grado primero de primaria, (2) que no fueran repitentes de este grado y (3) que no presentaran algún tipo de discapacidad intelectual. Posteriormente se citaron los padres de familia o acudientes con el fin de obtener el consentimiento informado para la participación de sus hijos en la investigación, que fue previamente avalado por un comité de ética. Para continuar con la selección final de la muestra se aplicó el test breve de inteligencia de Kaufman K-Bit con el fin de seleccionar a los niños que presentaran

un coeficiente intelectual (CI) superior a 80, y al finalizar se obtuvo un grupo de 31 estudiantes con un CI compuesto ($M = 93,0$ y $DE = 9,3$), a quienes se les administró el protocolo neuropsicológico. La duración de aplicación de este fue de 2 horas aproximadamente, dividido en dos sesiones.

El análisis de datos fue estadístico y se utilizó el programa SPSS versión 23, identificando la media y desviación típica de las variables de caracterización de la muestra. La correlación entre las variables neuropsicológicas y académicas se midió utilizando el coeficiente de correlación de Pearson y tomando como significativos aquellos valores más cercanos a 1 o -1, lo cual indicaría una correlación lineal y directa y un valor $p \leq 0,05$.

Resultados

Se observa que la fluidez verbal fonológica es la prueba que correlaciona con el mayor número de componentes de la lectura ($p \leq 0,00$) (tabla 9.1).

Tabla 9.1. Correlación entre las variables desempeño neuropsicológico y lectura

	Atención		Memoria			Habilidades visoperceptuales y construccionales		Función ejecutiva	
	Claves	Span de comprensión	Curva memoria verbal inmediata	Curva memoria verbal remota	Figura de Rey memoria	Figura de Rey copia	Test de diferencias	Fluidez verbal semántica	Fluidez verbal fonológica
Sílabas	0,016	-0,009	0,325	0,420*	0,098	0,357*	0,282	0,165	0,633**
Palabras	0,208	0,029	0,263	0,375*	0,009	0,239	0,444*	0,287	0,708**

Continúa...

	Atención		Memoria			Habilidades visoperceptuales y construccionales		Función ejecutiva	
No palabras	0,173	-0,004	0,288	0,365*	0,043	0,269	0,444*	0,267	0,653**
Oraciones	0,136	0,005	0,233	0,359*	0,034	0,341*	0,335	0,153	0,580**
Comprensión oraciones	0,118	-0,002	0,227	0,354	0,045	0,360	0,328	0,184	0,569**

Nota: *p ≤ 0,05 / **p ≤ 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

En el desempeño de la escritura se observa que la fluidez verbal fonológica, al igual que con la lectura, tiene una importante correlación con todos los componentes (p ≤ 0,00) (tabla 9.2).

Tabla 9.2. Correlación entre las variables desempeño neuropsicológico y escritura

	Atención		Memoria			Habilidades visoperceptuales y construccionales		Función ejecutiva	
	Claves	Span de aprehensión	Curva memoria verbal inmediata	Curva memoria verbal remota	Figura de Rey memoria	Figura de Rey copia	Test de diferencias	Fluidez verbal semántica	Fluidez verbal fonológica
Nombre	0,222	0,536**	0,279	0,256	0,309	0,261	0,097	0,087	0,345

Continúa...

	Atención		Memoria			Habilidades visoperceptuales y construccionales		Función ejecutiva	
Sílabas	0,071	0,057	0,324	0,347	0,060	0,369*	0,307	0,343	0,738**
Palabras	0,037	-0,021	0,128	0,250	-0,012	0,321	0,373*	0,233	0,654**
No palabras	-0,064	-0,006	0,311	0,290	0,048	0,367*	0,219	0,235	0,628**
Oraciones	0,012	0,023	0,217	0,296	0,052	0,397*	0,282	0,223	0,649**

Nota: * $p \leq 0,05$ / ** $p \leq 0,01$ (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que, en primer lugar, las funciones ejecutivas mediante la fluidez verbal fonológica y semántica se correlacionan con diversos componentes de la lectura, la escritura y el cálculo ($p \leq 0,00$) (tabla 9.3).

Tabla 9.3. Correlaciones entre las variables desempeño neuropsicológico y cálculo

	Atención		Memoria			Habilidades visoperceptuales y construccionales		Función ejecutiva	
	Claves	Span de aprehensión	Curva memoria verbal inmediata	Curva memoria verbal remota	Figura de Rey memoria	Figura de Rey copia	Test de diferencias	Fluidez verbal semántica	Fluidez verbal fonológica
Conteo	0,355*	0,078	0,218	0,160	0,236	0,237	0,143	0,234	0,115

Continúa...

Lectura de números	0,036	-0,034	0,412*	0,220	-0,082	0,243	0,399*	0,357*	0,616**
	Atención		Memoria			Habilidades visoperceptuales y construccionales		Función ejecutiva	
Dictado de números	-0,029	-0,105	0,442*	0,377*	0,054	0,276	0,488*	0,610**	0,506**
Comparación	0,150	-0,067	0,351	0,271	-0,001	0,211	0,258	0,532*	0,512**
Ordenamiento	-0,054	-0,140	0,352	0,390*	0,257	0,396*	0,292	0,261	0,481**
Cálculo mental	0,102	0,008	0,417*	0,368*	0,074	0,089	0,501**	0,347	0,710**
Cálculo escrito	-0,006	0,156	0,237	0,294	0,075	0,101	0,408*	0,467**	0,736**

Nota: * $p \leq 0,05$ / ** $p \leq 0,01$ (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue caracterizar la relación entre el desempeño neuropsicológico, mediante las funciones de atención, memoria, funciones ejecutivas y habilidades visoperceptuales y construccionales, y las habilidades académicas (lectura, escritura y cálculo) en una muestra de niños que cursan el primer grado de primaria. Dado lo anterior, en esta sección se presenta un análisis de los hallazgos obtenidos iniciando con los de mayor a menor nivel de correlación.

Los datos sugieren que las funciones ejecutivas medidas por medio de la fluidez verbal fonológica constituyen la variable neuropsicológica que presenta la correlación más fuerte y significativa con las habilidades académicas. Para el

caso del dominio de la lectura se relaciona con las tareas de lectura de sílabas, palabras, no palabras y oraciones, muy similar a los resultados obtenidos por Alves *et al.* (2017) quienes demostraron la importancia que tienen las funciones ejecutivas desde el desarrollo de estrategias de búsqueda y flexibilidad cognitiva en el acceso rápido a la información fonológica, ya que a mayor capacidad de manipular mentalmente los componentes de una palabra mayor es la facilidad para acceder a esta. No se encontró asociación significativa entre la fluidez verbal semántica y la lectura, y la comprensión lectora, contrario a otros estudios anteriormente señalados (Arán-Filippetti y López, 2016; Arango-Tobón *et al.*, 2018) que les atribuyen a las tareas semánticas el rendimiento del desempeño lector.

Respecto a la escritura, se presenta correlación de la fluidez verbal fonológica con tareas de escritura de sílabas, palabras, no palabras y oraciones, lo cual, según los antecedentes revisados es coherente, puesto que para escribir se requiere de la participación de actividades lingüísticas y de una organización cognitiva que involucra el control inhibitorio y la planeación (García *et al.*, 2012). Es importante plantear que la tarea de escritura del nombre no presentó correlación, por lo que podría pensarse que la automaticidad de estas actividades requiere de menor acceso rápido de la información fonológica y menor control inhibitorio (Alves, 2017). Dado lo anterior, es importante resaltar que los resultados obtenidos deben interpretarse teniendo en cuenta que no es claro el factor de causalidad entre la fluidez fonológica y la escritura, por lo que también podría pensarse que un aprendizaje temprano de la escritura podría indicar un mejor desarrollo de esta función cognitiva, aspecto que sería necesario plantear en futuras investigaciones (Canales *et al.*, 2013).

Con respecto a la variable cálculo, los resultados de este estudio señalan correlaciones muy significativas tanto para actividades de conocimiento numérico como en tareas de cálculo, tal y como lo plantearon las investigaciones de Aragón *et al.* (2015), quienes encontraron mayor correlación en los grados iniciales que en los más avanzados, deduciendo con esto que en los primeros aprendizajes de las matemáticas se requiere de mayor compromiso de las funciones ejecutivas, importancia que también fue respaldada por el estudio de Memisevic *et al.* (2018) al encontrar que la fluidez fonológica explica un gran porcentaje del éxito académico en las matemáticas durante la básica primaria.

De ahí que algunos autores recomiendan fomentar la función ejecutiva y procesos como la atención y la memoria para mejorar el rendimiento cognitivo y curricular tanto en lectura como en matemáticas (Martínez-González *et al.*, 2018).

Las habilidades visoperceptuales correlacionaron con la lectura de palabras y no palabras, la escritura de palabras, el dictado de números, cálculo mental y cálculo escrito, y la segunda correlaciona con lectura de sílabas y oraciones, escritura de sílabas, no palabras, oraciones y ordenamiento de números. Al respecto de estas habilidades, los resultados coinciden con la perspectiva de diversos autores que sostienen que un nivel de desarrollo en las habilidades perceptuales favorece los procesos léxicos, sintácticos y semánticos requeridos para la lectura, requiriéndose para este proceso de una representación mental de la palabra escrita (Canales Gabriel, 2012; Saj y Barisnikov, 2015). Otro aspecto es el compromiso de la percepción visual en la discriminación de las letras para diferenciarlas entre sí y evitar errores; más claramente, en la etapa inicial de aprendizaje lectoescrito, ya que en la medida que mejora esta competencia, las demandas perceptuales se reducen (Tseng y Chow, 2000).

La correlación de la habilidad perceptual visual con el dictado de números, el cálculo mental y el cálculo escrito apuntan en la dirección de otro trabajo en el cual se encontró que las actividades de manejo numérico y conteo requieren de un adecuado dominio perceptual espacial que le permita al niño la representación de los números en el espacio para la realización de operaciones básicas (Granados, 2014; Cisternas Rojas *et al.*, 2014). Para el caso de las habilidades construccionales, estas cumplen un papel importante, posibilitando la coordinación perceptual visual con el control motor fino, necesario para el desarrollo de los trazos e inicio de la escritura, convirtiéndose en una función esencial que, de acuerdo con Turner *et al.* (2018), podría ir disminuyendo con la edad en la medida que se automatizan estos procesos.

La memoria verbal obtuvo correlación con la lectura y el cálculo, por lo cual, desde el aprendizaje inicial de la lectura, se podría afirmar que esta requiere de habilidades mnésicas verbales que permitan optimizar la tarea de conocimiento de la etapa alfabética (Bravo Valdivieso, 2000) conformada por el reconocimiento de palabras por la letra inicial o final que la conforman, la identificación de signos y letras, el acceso a palabras enteras y, por último, la lectura de palabras poco frecuentes y pseudopalabras. La memoria verbal es un

soporte fundamental para el aprendizaje de la lectura debido a que permite el registro, retención y evocación de información, siendo notable el uso de estrategias de evocación en la edad de 5 a 6 años para el recuerdo a corto y largo plazo (Salvador Cruz y Salgado Magallanes, 2012). En el caso de la memoria visual, este estudio no arrojó correlación significativa, contrario a los estudios de Pino Muñoz y Bravo Valdivieso (2005) que demostraron la influencia de esta en el reconocimiento de letras y palabras.

En cuanto a la atención, el presente estudio mostró correlación con el cálculo para las tareas de conteo y con la escritura para escritura del nombre, hallazgos que van en la línea del estudio de Granados (2014) que encontró que los casos con puntajes bajos en conteo presentaron a su vez puntuaciones bajas en atención visual. Los datos arrojados por otras investigaciones mostraron que la atención visual sostenida es importante para el aprendizaje de las matemáticas en diversas tareas (Steele *et al.*, 2012; Anobile *et al.*, 2013; Abreu *et al.*, 2017). De igual manera, es considerada una función necesaria para el reconocimiento de las letras y palabras tanto en su conjunto como de forma independiente (Bravo Valdivieso, 2016).

En resumen, los resultados de este estudio corroboran la relación entre el desempeño neuropsicológico con las habilidades académicas, destacando principalmente la importancia de la fluidez verbal fonológica, la percepción visual, la memoria de trabajo, las habilidades construccionales y la atención, en mayor o menor medida con la lectura, la escritura y el cálculo. Las relaciones encontradas corroboran la importancia que tiene para el éxito académico el desarrollo de dichas habilidades en las primeras etapas escolares, de manera que les permita a los niños aprender, sin que este proceso revista situaciones adversas que afecten el proceso académico (Bravo Valdivieso, 2018).

Con la intención de favorecer el desarrollo de las habilidades académicas en los primeros años escolares se espera que estos resultados aporten al conocimiento de las habilidades neuropsicológicas de base que deben estar presentes en la educación escolar inicial, de manera que se logren procesos de intervención temprana que contribuyan al desarrollo y optimización de estos recursos. En otras palabras, reconocer estas correlaciones es especialmente ventajoso para identificar a los niños que requieren de una intervención oportuna (Sellés Nohales, 2006).

Ahora bien, es importante señalar las limitaciones de esta investigación: una de ellas orientada a una muestra reducida de participantes afectando el poder de los resultados; además, se utilizaron uno o dos instrumentos de medición para cada función cognitiva que podrían ser limitados dada la amplitud de los constructos abordados. Por lo tanto, se recomienda para próximos estudios el uso de un método de muestreo representativo estadísticamente y un protocolo más amplio de evaluación neuropsicológica.

Referencias

- Abreu, E. S., Viapiana, V. F., Hess, A. R. B., Gonçalves, H. A., Sartori, M. S., Giacomoni, C. H., Stein, L. M., e Fonseca, R. P. (2017). Relação entre atenção e desempenho em leitura, escrita e aritmética em crianças. *Avaliação Psicológica*, 16(4), 458-467. <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/avp/article/view/12989>
- Akhutina, T. (2002). Diagnóstico y corrección de la escritura. *Revista Española de Neuropsicología* 4(2-3), 236-261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011262>
- Alves, H., Fante, V., Santos, M., Hofheinz, C., Milnitsky, L., e Paz, R. (2017). Funções executivas predizem o processamento de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática? *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 9(3), 42-54. https://www.neuropsycholatina.org/index.php/Neuropsychologia_Latinoamericana/article/view/393/0
- Anobile, G.; Stieven, P.; Burr, D. (2013). Visual sustained attention and Numerosity Sensitivity Correlate with Math Achievement in Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(2), 380-391. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.06.006>
- Aragón, E.; Navarro, J.; Aguilar, M.; Cerda, G. (2015). Predictores cognitivos del conocimiento numérico temprano en alumnado de 5 años. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 83-97. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/11088>
- Arán-Filippetti, V.; López, M. A. (2016). Predictores de la comprensión lectora en niños y adolescentes: el papel de la edad, el sexo y las funciones ejecutivas. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(1), 23-44. <https://doi.org/10.7714/CNPS/10.1.202>
- Arango-Tobón, O. E.; Pinilla, G. D.; Loaiza, T., Puerta, I. C.; Olivera-La Rosa, A.; Ardila, A., Matute E.; Roselli, M. (2018). Relación entre lenguaje expresivo y receptivo y habilidades prelectoras. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 136-144. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n3.1>

- Batista, T.; Barbosa, C.; Gotuzo, A. (2017). Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. *Revista Psicopedagogia*, 34(104), 137-147. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862017000200004
- Bazán, A.; **Sánchez, B.**; Corral, V. (2000). Predictores del desempeño en lectura y escritura de niños de primer grado. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18(2), 296-314. <https://doi.org/10.18800/psico.200002.004>
- Blanco **López, J. L.**; Miguel Pérez, V.; García-Castellón Valentín-Gamazo, C.; Martín Lobo, P. (2017). *Neurociencia y neuropsicología educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bravo Valdivieso, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 27(2), 49-68. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25999>
- Bravo Valdivieso, L. (2016). El aprendizaje de las matemáticas: psicología cognitiva y neurociencias. *Revista de Investigación*, 7, 11-29. https://www.researchgate.net/publication/313694592_-Neurociencias_Matematicas11
- Bravo Valdivieso, L. (2018). El paradigma de las neurociencias de la educación y el aprendizaje del lenguaje escrito: una experiencia de 60 años. *Psykhē*, 27(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1101>
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer grado básico. *Psykhē*, 11(1), 175-182. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19635>
- Canales Gabriel, R. (2012). Asociación entre factores neuropsicológicos, procesos cognitivos y niveles de lectura en niños de diferente nivel socioeconómico del Callao. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(2), 89-103. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i2.6548>
- Canales, R. C., Velarde, E. M., Meléndez, C. M., y Lingán, S. (2013). Factores neuropsicológicos y procesos cognitivos en niños con retraso en la escritura y sin retraso en la escritura. *Revista de Psicología Educativa Propósitos y Representaciones*, 1(2), 11-29. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.22>
- Cisternas Rojas, Y., Ceccato, R., Gil Llario, M. D., y Marí Sanmillán, M. I. (2014). Funciones neuropsicológicas en las habilidades de inicio a la lectoescritura. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, 1(1), 115-122. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.354>

- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- De la Calle-Cabrera, A. M., Guzmán-Simón, F., y García-Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>
- Del Río Grande, D., López, R., y González, J. (2007). Lenguaje II. Lectura y escritura. En F. Maestú; M. Ríos; R. Cabestrero (coords.), *Neuroimagen. Técnicas y procesos cognitivos* (pp. 433-452). Elsevier Masson.
- Espinoza, V., y Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 23-45. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/955>
- Fernández, R. (2016). *Neuropsicología aplicada a la educación: implicación de las funciones ejecutivas en el desarrollo lecto-escritor. Programa de intervención*. <http://dx.doi.org/10.17993/DideInnEdu.2016.15>
- Fletcher, J. M., & Grigorenko, E. L. (2017). Neuropsychology of Learning Disabilities: The Past and Future. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 23(9-10), 930-940. <https://doi.org/10.1017/S1355617717001084>
- Formoso, J., Injoque-Ricle, I., Jacobovich, S., y Barreyro, J. P. (2017). Cálculo mental en niños y su relación con habilidades cognitivas. *Revista Acta de Investigación Psicológica*, 7, 2766-2774. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.11.004>
- Fumagalli, J. C., Soriano, F. G., Shalom, D., Barreyro, J. P., y Martínez Cuitiño, M. (2018). Patrones de correlación de fluencias semánticas y fonológicas en niños en edad escolar. *Revista CES Psicología*, 11(2), 66-77. <https://doi.org/10.21615/cesp.11.2.6>
- García, E., Rodríguez, C., Martín, R., Jiménez, J., Hernández, S., y Díaz, A. (2012). Test de Fluidez Verbal: datos normativos y desarrollo evolutivo en el alumnado de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 53-64. <https://psycnet.apa.org/doi/10.30552/ejep.v5i1.80>
- Geromini, G. (1998). Diagnóstico diferencial en neuropsicología: las alteraciones gnósticas y prácticas en los niños. *Anuario*, 6, 118-123.
- González-Moreno, C., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2012). Neuropsicología y psicología histórico-cultural: aportes en el ámbito educativo. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(3), 221-231. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/72565>

- Granados, D. E. (2014). Evaluación neuropsicológica y aprendizaje de las matemáticas en educación básica. *Revista de Enfermería Neurológica*, 13(3), 127-131. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=53429>
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo, A., y Rujeno, J. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación*, 13(37), 573-597. <https://bit.ly/3oSDiPU>
- Guiot, M. (2009). Estudio de los comportamientos notacionales en niños preescolares (4 a 6 años) respecto al sistema de notación numérico convencional. *Revista Facultad de Psicología*, 5(1-2), 1-21. <https://www.uv.mx/psicologia/revista-electronica-procesos-psicologicos-y-sociales/revistas/vol-5-ano-2009-no-1-y-2/>
- Gutiérrez Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades, *Bordón*, 67(4), 43-59. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67405>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ison, M. S., y Korzeniowski, C. (2016). El rol de la atención y percepción visoespacial en el desempeño lector en la mediana infancia. *Psykhē*, 25(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.761>
- Kaufman, A., y Kaufman, N. (2000). *Test breve de inteligencia de Kaufman*. TEA.
- Martínez-González, A. E., Piqueras, J. A., Delgado, B., y García-Fernández, L. M. (2018). Neuroeducación: aportaciones de la neurociencia a las competencias curriculares. *Publicaciones*, 48(2), 23-34. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8331>
- Matute, E. (2001). Neuropsicología de la lectura. En V. Alcaraz; E. Gumá (comps.), *Neurociencia cognitiva* (pp. 281-306). Universidad de Guadalajara-UNAM.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., y Ostrosky-Solis, F. (2007). *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI)*. Manual Moderno.
- Mckenzie, B., Bull, R., y Gray, C. (2003). The Effects of Phonological and Visual Spatial Interference on Children's Arithmetic Performance. *Educational and Child Psychology*, 20(3), 93-108. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2003.20.3.93>
- Memisevic, H., Biscevic, I., y Pasalic, A. (2018). Predictors of Math Achievement in Elementary School Students Grades 1-3. *Acta Neuropsychologica*, 16(3), 249-258. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.5915>

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. <https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>
- OCDE. (2016). *La educación en Colombia*. <https://bit.ly/3oJzLDD>
- Pascual Lacal, M. R., Madrid, D., y Estrada-Vidal, L. I. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1121-1147. <https://bit.ly/3qxPyG5>
- Pino Muñoz, M. M., y Bravo Valdivieso, L. (2005). La Memoria Visual Como Predictor del Aprendizaje de la Lectura. *Psyche*, 14(1), 47-53. <https://ojs.uc.cl/index.php/psyche/article/view/20903>
- Preilowski, B., y Matute, E. (2011). Diagnóstico neuropsicológico y terapia de los trastornos de lectura-escritura (dislexia del desarrollo). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 95-122. <http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/279>
- Presentación, M. J., Siegenthaler, R., Pinto, V., Mercader, J., y Miranda, A. (2015). Competencias matemáticas y funcionamiento ejecutivo en preescolar: evaluación clínica y ecológica. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 65-82. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11086>
- Quessep Tapias, I. P., Hernández Flórez, A. M., y Montes Rotela, M. (2019). Relación entre los dispositivos básicos de aprendizaje y el desempeño académico en estudiantes de tercer grado de educación básica primaria. *Psicología desde el Caribe*, 36(1), 61-81. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/9146>
- Ramírez, Y. (2014). Predictores neuropsicológicos de las habilidades académicas. *Cuadernos de Neuropsicología*, 8(2), 155-170. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/166>
- Rey, A. (1997). *Test de copia de una figura compleja*. TEA Ediciones.
- Romero, E., y Hernández, N. (2011). El papel de la memoria en el proceso lector. *Umbral Científico*, (19), 24-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30428111003>
- Rosselli, R., Matute, E., y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210. <https://neurologia.com/articulo/2005272/esp>
- Rosselli, R., Matute, E., y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Manual Moderno.
- Saj, A., & Barisnikov, K. (2015). Influence of spatial perception abilities on Reading in school-age children. *Cogent Psychology*, 2(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2015.1049736>

- Salvador Cruz, J., y Salgado Magallanes, J. (2012). Memoria verbal en niños de 4 a 6 años y su relación con el desarrollo de las habilidades escolares. *EduPsykhé*, 11(1), 3-19. <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v11i1.3856>
- Sarmiento-Bolaños, M. J., Rojas, I. A., Moreno, C. M. J., y Gómez, A. (2016). Dificultades en el factor neuropsicológico cinestésico predicen posibles problemas en la adquisición de la escritura. *Universitas Psychologica*, 15(5). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.dfnc>
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1034>
- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2007). Principios y estrategias para la evaluación neuropsicológica infantil. En E. Escotto; M. Pérez; N. Sánchez (Eds.), *Lingüística, Neuropsicología y Neurociencias ante los trastornos del desarrollo infantil* (pp. 87-101). UNAM.
- Steele, A., Karmiloff-Smith, A., Cornish, K., y Scerif, G. (2012). The Multiple Subfunctions of Attention: Differential Developmental Gateways to Literacy and Numeracy. *Child Development*, 83(6), 2028-2041. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01809.x>
- Thurstone, L. L., y Yela, M. (2012). *CARAS-R - Test de percepción de diferencias*. TEA Ediciones.
- Tseng, M., & Chow, S. (2000). Perceptual-Motor Function of School-Age Children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 54(1), 84. <https://bit.ly/42tSy3v>
- Turner, K., Wagner, M., y Clark, D. (2018). Stability and instability in the co-development of mathematics, executive function skills, and visual-motor integration from prekindergarten to first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 262-274. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.003>
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV: Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV*. TEA Ediciones.

Capítulo 10. Evaluación de un programa para promover la autorregulación en educación inicial*

Diana Aguilera Peña

Tiffany Jiménez Rozo

Carolina Maldonado Carreño

Jimena Rozo-Parrado

La autorregulación es un proceso cognitivo que permite el control voluntario de las emociones, pensamientos y comportamientos; es un predictor importante del desempeño académico y del desarrollo social y emocional de los niños. Dado que es también una capacidad altamente maleable que puede modificarse con intervenciones en el aula, para el estudio descrito en este capítulo de libro se diseñó un programa de intervención pedagógica para su mejoramiento, dirigido a niños de 4 a 5 años, basado en la estrategia de *Plaza Sésamo*. Se puso en práctica en un colegio de Bogotá y se evaluó valiéndose de un diseño cuasiexperimental en el que un grupo recibió el programa (grupo intervención) y otro no lo recibió (grupo control). Los resultados mostraron mejoras estadísticamente significativas en los componentes comportamental y cognitivo de la autorregulación que estuvieron asociados a la aplicación del programa.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.10>

Introducción

La autorregulación es la capacidad que tiene una persona para controlar sus respuestas (pensamientos, emociones y comportamientos) en función de una meta o del contexto social (Peterson y Seligman, 2004). Esta capacidad le permite al individuo planificar, enfocar la atención, recordar instrucciones y desarrollar múltiples tareas con éxito al filtrar distracciones, priorizar tareas, establecer y alcanzar metas y controlar los impulsos (Center on the Developing Child, 2015). Diversos estudios han demostrado que la autorregulación se relaciona con un mejor desempeño académico (Becker *et al.*, 2014; Gaeta González y Cavazos Arroyo, 2016; Allan *et al.*, 2014); mejores habilidades sociales (Patrick, 1997, Raver *et al.*, 1999; McKown *et al.*, 2009); menos problemas de comportamiento como impulsividad, delincuencia, consumo de sustancias psicoactivas y deserción escolar (Spinrad *et al.*, 2012; Reid, 2007; Eiden *et al.*, 2007; Mischel *et al.*, 2011), y mejores resultados de salud, posición socioeconómica e ingresos a los 32 años (Moffitt *et al.*, 2005). Así, se considera que la autorregulación es una habilidad que se despliega a lo largo de la vida y que tiene implicaciones importantes para trayectorias individuales de salud y bienestar durante esta (McClelland *et al.*, 2018).

Cada ser humano desarrolla la autorregulación a lo largo de su existencia, pero en los primeros años suceden cambios evolutivos importantes que marcan el desarrollo integral de la persona y que, por supuesto, son importantes como objeto de investigación educativa. A pesar de esto, pocas veces somos conscientes de manera explícita de la importancia de ayudar a los niños a desarrollar la autorregulación tanto en la familia como en el colegio. El estudio estuvo motivado por las dificultades que la autora principal de este capítulo de libro tuvo en su práctica pedagógica en un colegio público ubicado en Bogotá, relacionadas con la baja capacidad de autorregulación de los niños. Para atenderlas se diseñó una propuesta pedagógica dirigida a fortalecer esa capacidad de los niños, tomando como base el currículo de *Plaza Sésamo* (Aguilera, 2017), con el objetivo de evaluar la efectividad del programa para promover la autorregulación en preescolar en dos cohortes de niños matriculados en el grado jardín.

La autorregulación y su desarrollo

La autorregulación tiene un fundamento temperamental que se desarrolla en función del ambiente en el que se desenvuelve el individuo (Kochanska y Kim, 2012) y depende de procesos neurocognitivos de orden superior (Plata, 2015). En particular, están involucradas las funciones ejecutivas, que son procesos cognitivos que les permiten a los seres humanos controlar sus comportamientos y proyectarlos hacia el futuro, y que son esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y socialmente aceptada (Lezak, 1982). Este conjunto de habilidades está implicado en la generación, supervisión, regulación, ejecución y reajuste de conductas adecuadas para alcanzar objetivos complejos, novedosos y creativos (Verdejo-García y Bechara, 2010).

De manera específica, las funciones ejecutivas tienen tres componentes: la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio. Estos procesos están altamente interrelacionados y requieren ser coordinados entre sí. La memoria de trabajo gobierna la capacidad para retener y manipular distintas piezas de información durante cortos períodos para lograr una tarea y poderla actualizar a medida que se requiere; es decir, permite activar la información necesaria y operar con ella. La flexibilidad cognitiva permite, por una parte, mantener o cambiar la atención en respuesta a diferentes demandas y, por otra, aplicar diferentes reglas en diferentes entornos. Finalmente, el control inhibitorio posibilita el establecimiento de prioridades resistiendo a acciones o respuestas impulsivas; en otras palabras, es la capacidad que se tiene para enfocar la atención en ciertos aspectos particulares y anularla hacia otros menos pertinentes para su objetivo, que suponen una interferencia (Center on the Developing Child, 2015). En suma, la autorregulación es la capacidad que tiene una persona para modelar voluntariamente sus comportamientos y emociones y supone el desarrollo de procesos neurocognitivos de orden superior.

La cultura, entendida como un conjunto de construcciones materiales y simbólicas que median las acciones humanas y que proporcionan pautas de participación (Vygotsky, 1930), así como el contexto social son fundamentales en el proceso de desarrollo de los niños, incluyendo el desarrollo de su conducta voluntaria. Por lo tanto, la estructura del ambiente, la *relación cuidador-niño*

y las demandas emocionales de cada contexto son factores importantes que intervienen en el desarrollo de la autorregulación. La *estructura del ambiente* hace referencia a la claridad en las reglas y rutinas establecidas para el niño. En el desarrollo de la autorregulación el niño debe conocer y comprender cuáles son los requerimientos y expectativas sociales para saber hacia dónde dirigir sus esfuerzos de regulación (Grolnick y Farkas, 2002). Estos requerimientos sociales son transmitidos por medio de la socialización (Trommsdorff, 2009), por lo cual las expectativas del comportamiento deben ser planteadas de manera clara (Plata, 2015).

Por su parte, la *relación cuidador-niño* tiene un rol fundamental en el desarrollo de la autorregulación, puesto que las relaciones cálidas y sensibles y el clima emocional positivo hacen que el niño desee ajustar su conducta según las expectativas de los padres o cuidadores (Plata, 2015). En el contexto escolar la *relación maestro-niño* es un predictor de la autorregulación de los niños en preescolar. Se ha encontrado que los niños con altos niveles de cercanía con su maestro tienen más habilidades de autorregulación que aquellos que experimentan conflictos con sus maestros (Acar *et al.*, 2019).

Finalmente, las *demandas emocionales* de cada contexto ligadas a condiciones socioeconómicas precarias, jornadas extensas de trabajo de los padres, hacinamiento en casa y falta de formación de los cuidadores (Peñaranda-Correa, 2003) pueden generar en los niños diversos niveles de estrés que limitan el adecuado desarrollo de la capacidad de autorregulación (Blair, 2010; Bussing *et al.*, 2003; Adler y Adler, 1994).

Autorregulaciones emocional, comportamental y cognitiva

Dentro de la definición de autorregulación se han distinguido la emocional, la cognitiva y la conductual. Cada una hace referencia a diferentes procesos que se desarrollan durante la infancia y que se van haciendo cada vez más complejos. La autorregulación de las emociones hace referencia tanto a la capacidad de controlar de manera consciente los impulsos emocionales y reducir respuestas impulsivas como a la capacidad de generar determinadas emociones, ya sean agradables o desagradables (Goleman, 1998). En este sentido, no se trata de reprimir o tratar de tener un control absoluto de las emociones, sino de la posibilidad de ser consciente de ellas, con el fin de decidir la manera en que se quieren

expresar para que sea socialmente aceptado. La autorregulación emocional se ha conceptualizado dentro del contexto de las relaciones de apego entre madre e hijo (Ato Lozano *et al.*, 2004), dando importancia a las estrategias que las madres usan para ayudar a sus hijos a modular sus emociones, las cuales suponen que se encuentran vinculadas a las capacidades cambiantes de los niños (Giannino y Tronick, 1988; Grolnick *et al.*, 1998).

Por otro lado, la autorregulación cognitiva apunta a los procesos cognitivos que intervienen en el control consciente de pensamientos, acciones y emociones. Las funciones ejecutivas se integran en la dimensión cognitiva buscando la eficiencia en el uso voluntario de la atención ejecutiva, incluida la habilidad de inhibir una respuesta dominante o activar una subdominante para planear y detectar errores (Rothbart y Bates, 2006). En este sentido, el desarrollo cognitivo es un factor de gran influencia sobre los procesos autorregulatorios, pues los niños que muestran mayor nivel en sus capacidades cognitivas pueden tener, a su vez, un uso de estrategias de autorregulación más sofisticadas y autónomas (Trías Seferian, 2008).

Finalmente, se encuentra la autorregulación de la conducta, que se refiere específicamente a los mecanismos por los que una persona se comporta de acuerdo con los requerimientos sociales. Es decir, la autorregulación comportamental se refiere a cómo una persona ejerce control sobre sus propias acciones a lo largo de todo el proceso conductual, lo que implica aspectos como seleccionar conductas pertinentes, ejecutarlas de la manera más apropiada y eficaz, conseguir los objetivos personales en la forma y tiempo deseados, aprender, adquirir, mejorar, corregir o eliminar conductas y vivir de acuerdo con normas socialmente establecidas (Visdómine-Lozano y Luciano, 2006).

Si bien es importante diferenciar estas formas de regulación, es claro que se encuentran interrelacionadas, pues tanto los aspectos emocionales y cognitivos como los comportamentales intervienen en la autorregulación. Por esta razón, el trabajo de intervención que se desarrolló en esta investigación aborda los tres componentes: emocional, cognitivo y comportamental.

Intervenciones para modificar la autorregulación

El desarrollo de la autorregulación comienza en los primeros meses de vida y tiene un período sensible entre los 3 y los 5 años cuando se observan incrementos

importantes en esta capacidad (Best y Miller, 2010; Eisenberg *et al.*, 2010). La autorregulación es una capacidad altamente maleable y que puede modificarse mediante intervenciones concretas en los contextos inmediatos del niño. Existen estudios que han comprobado la efectividad de intervenciones con diferentes enfoques en el desarrollo de las funciones ejecutivas y la autorregulación en los primeros años escolares. Algunos ejemplos son los currículos montessorianos (Rodríguez-Blanque, 2013; Orozco-Ocaña *et al.*, 2021) o el currículo *Tools of the Mind* desde la perspectiva vygotskiana (Bodrova y Leong, 2008), así como la formación docente con programas como Promoción de Estrategias Alternativas de Pensamiento (PATHS) y el Proyecto de Preparación Escolar de Chicago (Diamond y Lee, 2011).

Adicionalmente, existen propuestas basadas en programas de fortalecimiento cognitivo en los cuales se enseñan a los niños algunas estrategias que facilitan el desarrollo de habilidades como la mediación cognitiva, la metacognición, la atención, la planificación y la autoevaluación, las cuales les permiten mejorar la capacidad de autorregularse (Boekaerts y Corno, 2005). Este es el caso del programa de televisión *Plaza Sésamo* (versión colombiana del programa *Sesame Street*) que en el año 2013 (temporada 44) y posteriormente en el 2014 (temporada 45) propuso un currículo enfocado a la autorregulación. El currículo de *Plaza Sésamo* propone el abecé de la autorregulación que hace referencia a los tres componentes fundamentales para comprenderla: el afectivo (*affect*), el comportamental (*behavior*) y el cognitivo (*cognitive*). Estos componentes responden directamente a la distinción presentada entre autorregulaciones afectiva, cognitiva y comportamental. Del mismo modo, *Producciones Migajas* (o *Cookie's Crumby Pictures*) es un segmento de *Plaza Sésamo* que refuerza dicho currículo de autorregulación por medio de parodias de películas populares. El programa de autorregulación tiene al monstruo Comegalletas como el personaje principal, conocido por su apetito voraz por las galletas, quien intentaba con insistencia controlar conscientemente sus pensamientos, acciones y emociones, aunque la mayoría de las veces no tenía éxito. Así, en el programa del monstruo Comegalletas, este busca dominar su capacidad de autorregulación (autocontrol, demora de la gratificación, pensamiento flexible, memoria de trabajo y persistencia de la tarea) en cada uno de los capítulos y brinda a los niños estrategias particulares para

lograrlo. Uno de sus lemas para lograrlo es: *Me want it, me wait it* (Yo lo quiero, yo lo espero) en el capítulo 44 (2013).

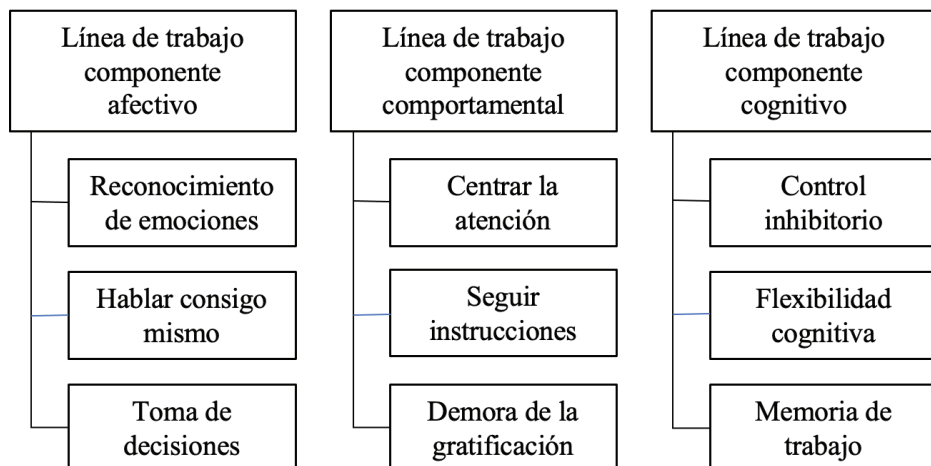
Un estudio que da cuenta de los alcances que ha tenido la puesta en práctica del currículo de autorregulación de *Plaza Sésamo* es el realizado por el mismo taller del programa de televisión junto con la Universidad de Iowa (Linebarger, 2014), dirigido a comprobar si la exposición al currículo de este potencia el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo de los preescolares. Esta investigación incluyó a 59 niños en edad preescolar de seis centros divididos en dos grupos: un grupo experimental ($n = 30$), a cuyos integrantes les mostraron los videos del currículo de autorregulación de *Plaza Sésamo*, y un grupo control ($n = 29$), quienes vieron otros videos de la serie que no hacen parte de este currículo. Los niños de ambos grupos fueron evaluados en tres momentos: (1) *pretest*: antes de ver los videos, (2) *midtest*: inmediatamente después de ver los videos y (3) *posttest*: después de tres semanas de visualización extendida de los videos. Los instrumentos utilizados incluían cuestionarios para padres y evaluación directa de las funciones ejecutivas (control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo).

Uno de los resultados que obtuvo esta investigación es que los niños que vieron los videos del currículo de autorregulación mostraron un control inhibitorio de sus acciones más fuerte y mejores habilidades de memoria de trabajo en comparación con los que vieron otros videos de la serie que no hacen parte de este currículo. También, fueron capaces de retrasar la tarea de gratificación por cuatro minutos más que los niños del grupo control. Asimismo, luego de tres semanas de visualización ampliada los niños del grupo experimental eran más capaces de inhibir una tendencia natural a gritar los nombres de los personajes (en el *Whisper Task*) en comparación con sus compañeros que vieron otros contenidos. Este estudio concluyó que las ganancias que recibieron los niños expuestos a este currículo son importantes para su vida cotidiana y escolar. Adicionalmente, el estudio predice que los niños con mayores habilidades en las funciones ejecutivas podrán tener mejores comportamientos en presencia o ausencia de la autoridad de los adultos, puesto que ya las han interiorizado. Además, reafirma que el desarrollo de dichas habilidades les permitirá un mejor desempeño en el ámbito escolar.

Una propuesta para mejorar la autorregulación

El programa de intervención para modificar la autorregulación en niños de educación inicial (Aguilera, 2017) se basó en los videos proporcionados por la sección Producciones Migajas de *Plaza Sésamo* que estaban disponibles al público¹ a los cuales se les agregaron actividades propias e innovadoras que tuvieron en cuenta las características contextuales de los niños. En este sentido, para el diseño de la propuesta se tomaron las técnicas y estrategias que le enseñan otros personajes al monstruo Comegalletas y se llevaron al aula de preescolar por medio de ejercicios prácticos e intencionados. Esta propuesta pedagógica se sistematizó en el producto titulado *Cartilla para el desarrollo de la autorregulación en niños de educación inicial. Guía para docentes*. Esta cartilla incluye un programa de nueve semanas en el que se describen con detalle actividades sugeridas para trabajar en cada uno de los componentes de la autorregulación. Tanto la propuesta pedagógica como la cartilla estuvieron organizadas en tres líneas de trabajo que corresponden al abecé (Affective, Behavioral, Cognitive) de la autorregulación en el programa *Plaza Sésamo* y en cada una de ellas se plantearon tres temáticas que se muestran en la figura 10.1.

Figura 10.1. Líneas de trabajo para los componentes de la autorregulación y las temáticas



Fuente: elaboración propia.

¹ <https://www.youtube.com/user/SesameStreet/about>

El diseño de este programa se basó en la evidencia de que la autorregulación es una capacidad altamente maleable que puede modificarse con intervenciones en el aula. Para el componente afectivo, las actividades estuvieron enfocadas a conocer, junto con los niños, las diferentes formas de identificar los sentimientos experimentados por el cuerpo y nombrarlos de manera correcta. Se destacaron aquellos que, por lo general, son más complejos de entender para los niños, como los celos, la angustia, la envidia y el miedo. Así mismo, se hicieron ejercicios prácticos para ver que los comportamientos propios y de los demás están relacionados con los sentimientos que están presentes en la situación. Aquí se destacaron los espacios de diálogo y libre expresión, resaltando la importancia de dar a conocer, hablar y expresar las cosas que causan los diferentes sentimientos, sin importar que sean agradables o, algunas veces, emociones no deseadas.

En la segunda parte de este componente, la intervención buscó que el niño pudiera autoconectarse por medio del diálogo personal, utilizando técnicas como la relajación, la meditación y el yoga infantil para hablar consigo mismo, escuchar los pensamientos, recordar y explorar sensaciones corporales. Por último, en la toma de decisiones se destacó la importancia de pensar y reflexionar muy bien antes de elegir. Con ejercicios prácticos se estimularon la serenidad y la tranquilidad que deben aplicarse en los momentos de decisión, y la capacidad de pensar en que hay más de una manera de llegar a una meta. También, en estas experiencias, se reflexionó sobre las consecuencias de una decisión tomada.

Para el componente comportamental se enseñó una técnica para prestar atención con todo el cuerpo: “Ojos mirando, oídos escuchando, voz callada y cuerpo en calma” (*Sesame Street*, 2013). Se utilizó como una herramienta cotidiana al momento de aprender algo nuevo o al recibir instrucciones, convirtiéndose en un elemento primordial dentro del aula. Posteriormente, se abordaron actividades en las que los niños reconocieron la importancia de seguir instrucciones para lograr objetivos o metas, como ejercicios prácticos en los que debían escuchar las instrucciones en su totalidad antes de ejecutar alguna acción, comprender dichas instrucciones y desarrollarlas paso a paso para llegar a un producto final. Aquí se destacaron juegos, producciones manuales y retos corporales como actividades principales, aunque las estrategias de escucha se aplicaron diariamente. En la última parte de este componente se hicieron reflexiones y tareas prácticas para esperar por una recompensa mayor y recibir

ganancias inmediatas. Para esto, se enseñaron las estrategias dadas por el monstruo Comegalletas y junto con los niños se crearon otras que se pusieron en práctica en talleres de cocina, juegos de mesa, juegos virtuales y carreras de obstáculos.

Finalmente, la línea cognitiva estuvo dirigida a estimular el control inhibitorio por medio de ejercicios rutinarios en los que los niños debían decir lo contrario o detener su comportamiento al ver una señal. También, se diseñaron experiencias con alimentos deseados por ellos, que implican una carga emocional, como golosinas o frutas en las que se pusieron en práctica técnicas como contar, cantar alguna canción, pensar en otra cosa y respirar para enfocar la atención en las respuestas deseadas, hacer conscientes las acciones y ejercitar la capacidad de inhibir impulsos. En cuanto a la memoria de trabajo, se efectuaron juegos mentales como *Concéntrese*, loterías y secuencias de imágenes o sonidos, en los que los niños debían recordar el orden de los objetos o el lugar donde estaban. Aquí se enseñaron técnicas como recordar aspectos relevantes, poner una palabra clave, asociarlo con un sonido y crear una canción o rima. Por último, la flexibilidad cognitiva se estimuló, por un lado, con ejercicios de patrones y clasificación en los que las categorías cambiaban constantemente y los niños debían responder a esto y, por otro lado, con retos grupales en los que debían resolver incógnitas o pequeños problemas.

Este programa fue aplicado durante nueve semanas en el grado jardín en el cual la autora principal de este capítulo de libro es la docente y, en paralelo, se llevó a cabo una evaluación de sus resultados. El propósito de este estudio fue evaluar la efectividad del programa para promover la autorregulación en preescolar. La hipótesis, producto de este ejercicio, es que la adopción en el aula de preescolar del programa basado en el currículo de *Plaza Sésamo* mejora la capacidad de autorregulación en los niños de 4 y 5 años.

Método

Participantes

El estudio se llevó a cabo en el Colegio José Jaime Rojas, una institución educativa distrital (I. E. D.) ubicada en Bogotá en la localidad 19 (Ciudad Bolívar), barrio Naciones Unidas II. Como muestra para el estudio se tomaron cuatro grupos de grado jardín; dos de estos fueron definidos como grupos control y

dos como grupo intervención, los cuales se distribuyeron según el sistema de matrículas del inicio del año escolar. El estudio se llevó a cabo en dos cohortes: la primera en el año 2017, que se trabajó con dos grupos de 22 niños cada uno, y la segunda en el 2018, que se realizó en dos grupos, uno de 25 y otro de 24 niños. En total participaron 93 niños de ciclo inicial, de grado jardín. La distribución por género fue de 45 niñas y 48 niños, quienes en promedio tenían 5 años ($M = 60,9$ meses; $DE = 3,9$).

Tanto la institución como las familias tienen unas características socioeconómicas particulares que producen un contexto vulnerable. Algunas de las características demográficas de los niños y de sus familias mostraron que el nivel más alto de escolaridad alcanzado por alguno de los padres es la secundaria. En cuanto al estrato socioeconómico, los participantes se encuentran distribuidos entre los estratos cero, uno y dos. Se vio que la mayoría de las familias (63 %) vive en estrato 1.

Tabla 10.1. Datos demográficos de los participantes

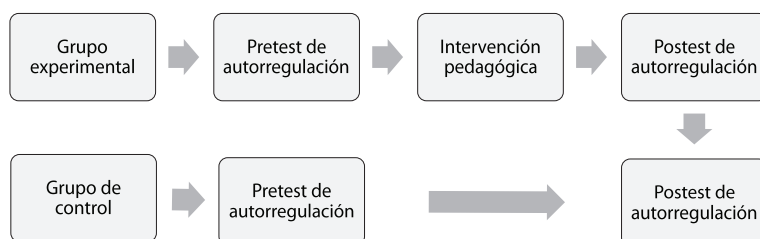
Características	Muestra total (n = 93)	Control (n = 47)	Intervención (n = 46)
	Frec. (%)	Frec. (%)	Frec. (%)
Características de los niños			
Niña	45 (48,4)	26 (55,3)	19 (58,7)
Edad			
Cuatro años	35 (37,6)	17 (36,2)	18 (39,1)
Cinco años	57 (61,3)	30 (63,8)	27 (58,7)
Seis años	1 (1,1)	-	1 (2,1)
Características de familias			
Nivel educativo de los padres			
Primaria o menos	26 (28)	13 (27,7)	13 (28,3)
Bachiller	48 (51,6)	25 (53,2)	23 (50)
Técnico	19 (20,4)	9 (19,1)	10 (21,7)
Estrato socioeconómico			
Cero	8 (8,6)	4 (8,5)	4 (8,7)
Uno	63 (67,7)	33 (70,2)	30 (65,2)
Dos	22 (23,7)	10 (21,3)	12 (26,1)

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Para evaluar los resultados del programa de autorregulación propuesto por la investigadora principal, se planteó un diseño cuasiexperimental, ya que no fue posible asignar de manera aleatoria la conformación inicial de los grupos, sino que se utilizó la distribución establecida desde la matrícula de los cuatro grupos de grado jardín (2 en el 2017 y 2 en el 2018). El diseño partió de una medida inicial de la capacidad de autorregulación (*pretest*), luego se efectuó el programa en los grupos de intervención y, finalmente, se realizó una nueva medición de la autorregulación de los niños (*postest*). Estas dos medidas se tomaron tanto en los grupos control (que no participaron en la intervención pedagógica diseñada) como en los grupos de intervención que estuvieron expuestos al programa (véase la figura 10.2). El diseño cuasi experimental buscó comprobar la existencia de cambios significativos en la autorregulación de los niños, en función del programa desarrollado.

Figura 10.2. **Secuencia metodológica**



Fuente elaboración propia.

El estudio comenzó con la fase de medición inicial de la autorregulación de los niños para cada componente (cognitivo, emocional y comportamental). Durante la fase de intervención, la propuesta consignada en la *Cartilla para el desarrollo de la autorregulación en niños de educación inicial. Guía para docentes* se adoptó únicamente en los grupos de intervención a cargo de la autora principal de este estudio. En la tercera fase de medición final se evaluó nuevamente la autorregulación tanto en los grupos control como en los experimentales, utilizando los mismos instrumentos que en la primera fase. Este estudio fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la

Universidad de los Andes. Los instrumentos fueron aplicados tanto en el pretest como en el postest, de manera individual, en un espacio tranquilo fuera del salón. La evaluación de la autorregulación fue llevada a cabo por otros miembros del grupo de investigación distintos a la autora principal y entrenados para el uso de los instrumentos.

Instrumentos

Para medir el componente afectivo se utilizó el *regalo decepcionante* (*disappointing gift*), según Saarni (1984), que mide la regulación de los niños frente a la decepción, lo cual es un factor incidente en la autorregulación emocional. El experimentador entregó al niño un regalo, elevando sus niveles de expectativa y emocionalidad, y cuando el niño abría el regalo esperado descubría que eran simplemente pedazos de madera y astillas. Se registraron las expresiones faciales y vocales de los niños, quienes recibieron un punto por cada expresión positiva (contacto visual, sonrisa, agradecimiento); cero puntos para respuestas transicionales (pérdida abrupta de la sonrisa) y menos un punto para cada expresión negativa (arrugas nasales, fruncir el ceño, vocalización negativa). Finalmente, todos los niños recibieron un regalo más agradable.

Para medir el componente comportamental, se utilizó la *tarea del regalo* (Plata, 2015) que es una adaptación del *gift delay* (Kochanska *et al.*, 1996), y la *tarea del masmelo* (Mischel, 2014) para evaluar la autorregulación en contextos en los que hay una carga emocional. En la *tarea del regalo* se le mostró al niño una bolsa de regalo y se le indicó que allí había una sorpresa con la que podría jugar más tarde. Luego, el evaluador le dijo al niño que debía salir y que no podía tocar el regalo mientras que él no estuviera; la tarea fue grabada en video y para calificarla se calculó el tiempo que el niño se demoraba sin abrir o tocar el regalo. Este registro se dividió por el tiempo máximo de espera (120 segundos) y se multiplicó por 100 para obtener un porcentaje. En la *tarea del masmelo* se ubicó al niño en una habitación sin distracciones y se le entregó un masmelo explicándole que tenía la posibilidad de comérselo inmediatamente o esperar (15 minutos) a que el experimentador regresara y así poder comerse dos; se utilizó una cámara de video y se registraron los datos a partir del tiempo que el

niño tardó en comerse el masmelo. Este resultado fue dividido por el total de segundos de la prueba (900) y multiplicado por 100 para obtener un porcentaje.

Para medir el componente cognitivo de la autorregulación se utilizaron los siguientes instrumentos: *cabeza-pies-rodillas-hombros* (Ponitz *et al.*, 2009), *tarea tipo stroop del día y la noche* (Gerstadt *et al.*, 1994) y la *tarea del lápiz* (Diamond y Taylor, 1996) que evalúan el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo, en la medida que el niño debe inhibir una respuesta dominante para realizar la respuesta esperada y recordar la instrucción dada al momento de la explicación del test. En la tarea *cabeza-pies-rodillas-hombros* se indicó al niño que debía tocarse la cabeza cuando se le pidiera tocarse los pies y viceversa. Después de 4 ensayos y hacer la prueba 10 veces para tomar datos de la prueba, se cambió la instrucción y el niño debía tocarse los hombros cuando se le indicara que se tocara las rodillas y viceversa (4 ensayos y 10 intentos de la prueba).

La prueba es registrada en ambos momentos de la siguiente manera: con 2 si el niño responde de forma correcta e inmediata, con 1 si el niño autocorrigió la respuesta y con 0 si el niño toca la parte del cuerpo incorrecta. Para obtener el puntaje total se sumaron los puntos en los 20 intentos. En la *tarea tipo stroop* se les indicó a los niños que debían decir “noche” cuando se les mostraba una imagen del día (un sol) y “día” cuando se les mostrará una imagen de la noche (luna con estrellas). Después de 6 ensayos en los que el experimentador podía retroalimentar las respuestas del niño, se registraron las respuestas en 16 intentos. En cada intento se puntuó con 2 si el niño respondía de forma correcta e inmediata; con 1 si el niño autocorregía la respuesta y con 0 si la respuesta era incorrecta. Se calculó el puntaje total sumando el puntaje de los 16 intentos. En la *tarea del lápiz* se le entregó al niño un lápiz y el evaluador se quedaba con otro. El niño debía golpear el lápiz una vez cuando el evaluador lo hiciera dos veces y viceversa. Para el registro se asignó un punto en las respuestas correctas y ninguno en las incorrectas, para un total de 16 intentos luego de 6 ensayos.

Resultados

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos para cada una de las tareas de autorregulación que dan cuenta de los componentes afectivo, comportamental y cognitivo. Como puede observarse en la tabla 10.2, los resultados muestran que los promedios del posttest fueron superiores a los del pretest en

todas las pruebas realizadas tanto para el grupo control como para el grupo intervención.

Tabla 10.2. **Descriptivos entre grupos de cada componente**

Componente/tarea	Control (n = 47)		Intervención (n = 46)	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)
Afectivo				
Regalo decepcionante	-0,8 (1,9)	0,0 (1,7)	-0,5 (1,5)	0,9 (2,8)
Comportamental				
Tarea del regalo	70,4 (46,6)	77,2 (48,1)	65,9 (50,2)	95,5 (39,3)
Tarea del masmelo	250,2 (345,8)	386,1 (396,5)	263,1 (371,4)	641,9 (379,4)
Cognitivo				
Cabeza-pies-rodillas-hombros	6,6 (5,2)	9 (6,2)	5,6 (5,5)	10,5 (5,5)
Tarea del día y la noche	22,6 (8,8)	23,5 (8,6)	22,9 (9,2)	27,8 (5,3)
Tarea del lápiz	8,5 (4,5)	10,5 (4,3)	8,9 (4,9)	11,2 (3,7)

Fuente: elaboración propia.

Para establecer si hubo cambios en las medidas de autorregulación antes y después de la intervención, se estimaron modelos mixtos de medidas repetidas en Stata (xtmixed). Los análisis iniciaron con un modelo incondicionado en el que el puntaje de autorregulación se modeló en función de una medida de tiempo (pretest = 0; postest = 1) en el nivel 1. Para aquellas medidas en las que se encontró un cambio estadísticamente significativo entre el pretest y el postest, se estimó un modelo condicionado en el que se agregó en el nivel 2 un indicador del grupo (intervención = 1), del sexo del niño/a (niña = 1) y de la cohorte (cohorte 2 = 1). De esta forma, se pudo analizar si hubo cambios estadísticamente significativos en los puntajes de autorregulación a lo largo del tiempo (postest *vs.* pretest) y si este cambio estuvo asociado con la pertenencia al grupo intervención, controlando por dos características de los niños (sexo y cohorte). Los resultados de los modelos incondicionados indicaron que hubo cambios estadísticamente significativos en todas las variables entre el pretest y el postest.

Como se puede ver en la tabla 10.3, los resultados de los modelos condicionados muestran que no hubo cambios estadísticamente significativos entre el

pretest y el posttest asociados a la intervención en el componente afectivo de la autorregulación. Por el contrario, se encontraron cambios en las dos tareas que miden el componente comportamental de la autorregulación asociados a la intervención.

Tabla 10.3. Cambios en la autorregulación

	Afectivo	Comportamental		Cognitivo		
	Regalo	Regalo	Masmelo	Lápiz	Día/noche	Cabeza/pies
Pretest	-0,4	69,62***	183,6**	11,25***	24,23***	7,76***
Intervención	0,3	-3,28	19,75	0,22	0,19	-1,22
Posttest	-0,4	6,81	136**	1,98***	0,93	2,39***
Intervención	0,56	22,85**	242,9***	0,28	3,99***	2,51***
Niña	0,11	9,43	42,59	-1,53**	-0,54	-1,55
Cohorte	-0,8***	-8,34	80,88	-3,60***	-2,55*	-0,59

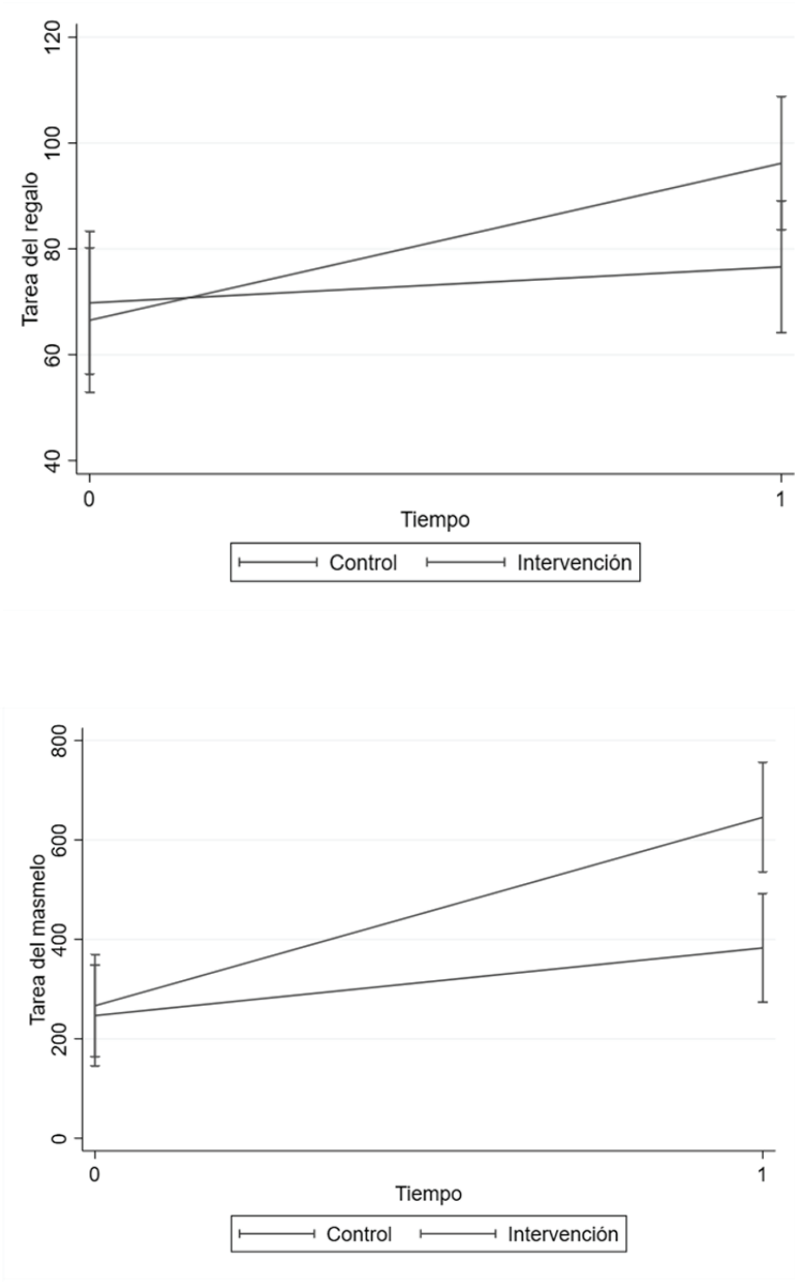
Nota: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$

Fuente: elaboración propia.

Como se puede ver en la figura 10.3, se encontró que el puntaje promedio de la tarea del regalo aumentó en el posttest y que este cambio fue mayor para el grupo intervención ($b = 29,65$; $p < 0,000$) que para el grupo control ($b = 6,80$; $p < 0,288$). De manera similar, para la tarea del masmelo se observó un aumento en el puntaje promedio en el posttest que fue mayor para el grupo de intervención ($b = 378,80$; $p < 0,000$) que para el grupo control ($b = 135,95$; $p < 0,013$).

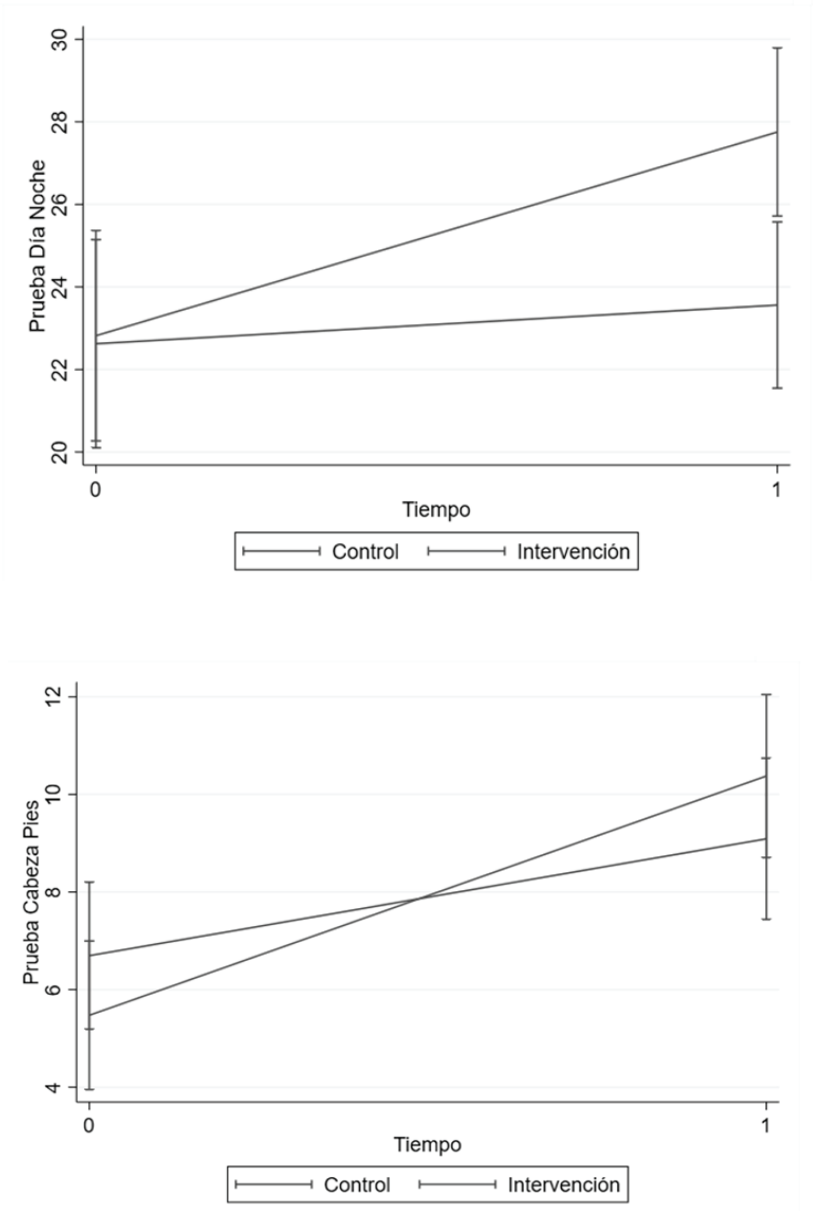
En cuanto al componente cognitivo de la autorregulación, se encontraron cambios estadísticamente significativos asociados a la intervención en dos de las tres tareas: en la tarea del día y la noche y en la tarea cabeza-pies-rodillas-hombros (como se mostró en la tabla 10.3). En la figura 10.4 se puede observar que el puntaje promedio de la tarea del día y la noche aumentó en el posttest y que este aumento fue mayor para el grupo intervención ($b = 4,93$, $p < 0,000$) que para el grupo control ($b = 0,93$; $p < 0,242$). Así mismo, hubo un aumento en el puntaje promedio de la tarea cabeza-pies-rodillas-hombros que fue mayor para el grupo de intervención ($b = 4,93$; $p < 0,000$) que para el grupo control ($b = 0,93$; $p < 0,242$). En la tarea del lápiz no se encontraron cambios estadísticamente significativos asociados a la intervención.

Figura 10.3. Cambios en la tarea del regalo y del masmelo para los grupos control e intervención



Fuente: elaboración propia.

Figura 10.4. Cambios en la tarea del día y la noche y cabeza-pies-rodillas-hombros para los grupos control e intervención



Fuente: elaboración propia.

Discusión

El propósito de este estudio fue evaluar la efectividad de un programa para promover la autorregulación en preescolar. El programa se basó en la propuesta de *Plaza Sésamo* dirigida a promover el desarrollo de la autorregulación en sus componentes afectivo, comportamental y cognitivo, a partir de acciones lideradas por uno de los personajes centrales de la serie, el monstruo Comegalletas. Mediante un diseño cuasiexperimental en un colegio de Bogotá con niños de 4 y 5 años, los resultados de este estudio mostraron que el programa creado por la autora principal para su tesis de maestría tuvo resultados positivos. En particular, se encontró que los niños mostraron mejores habilidades en las autorregulaciones comportamental y cognitiva después de la intervención, en contraste con los niños que no las recibieron. Así, los niños que estaban en el grupo de intervención mejoraron en su capacidad para regular el comportamiento en situaciones que implican una carga emocional, como la presencia de un regalo o un masmero, así como en el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva.

La efectividad de la propuesta pedagógica diseñada para esta investigación se notó en los cambios que tuvieron los niños en los diferentes componentes de la autorregulación luego de 9 semanas de duración de la intervención. Los niños del grupo experimental mostraron cambios más notorios que los niños del grupo control, quienes no recibieron la intervención. Los resultados obtenidos en el posttest dejaron ver diferencias importantes entre los dos grupos, lo cual muestra que la intervención tuvo un efecto sobre dos de los componentes de la capacidad de autorregulación de los niños. En este sentido, el estudio hace evidente que no solo es posible mejorar la capacidad de autorregulación en niños de primera infancia, sino que esta modificación se puede dar por medio de propuestas pedagógicas diseñadas para apoyar su proceso de desarrollo en el aula.

No obstante, los resultados señalan que, si bien los niños mejoraron en el componente afectivo de la autorregulación, este cambio no estuvo asociado a la intervención. Es decir, si bien la capacidad de los niños para regular sus emociones mejoró a lo largo de las 9 semanas que transcurrieron entre el pretest y el posttest, este cambio no fue mayor para los niños que hicieron parte del grupo de intervención. Este resultado sugiere que el programa de formación no les permitió a los niños mejorar su capacidad para controlar sus emociones y

reducir sus respuestas emocionales impulsivas. Sin embargo, es posible que las actividades que se llevaron a cabo en el programa hayan estado más enfocadas al conocimiento e identificación de las emociones y al reconocimiento de los estados emocionales propios y no directamente a su regulación.

Debido a que la propuesta pedagógica diseñada y puesta en práctica se basó en el currículo de autorregulación de *Plaza Sésamo*, este estudio sugiere que dicho material contiene elementos fundamentales y pertinentes para el desarrollo de la autorregulación, que pueden ser utilizados dentro de propuestas pedagógicas más amplias en el contexto colombiano. El material propuesto por *Plaza Sésamo* ofrece estrategias puntuales para trabajar con los niños acciones particulares que fortalecen su capacidad de autorregulación, que sirven como base para la construcción de propuestas pedagógicas más amplias y ajustadas a las condiciones de nuestro contexto educativo. Además, este material está al alcance de los padres de familia, quienes, con el apoyo de los docentes, pueden aplicarlo también en la cotidianidad del hogar para reforzar el desarrollo de la autorregulación en los niños. La cartilla que recopila las actividades de esta propuesta pedagógica constituye un material de apoyo, tanto para el grupo docente del colegio José Jaime Rojas como para otros docentes.

Los resultados de este estudio muestran la importancia de fortalecer el desarrollo de la autorregulación de manera intencionada y de hacerla visible de manera explícita en el diseño curricular. Coinciden con la literatura existente e investigaciones previas que muestran que las estrategias de *Plaza Sésamo* son efectivas (Linebarger, 2014) y que la autorregulación es altamente maleable y puede ser potenciada con intervenciones en el contexto escolar (Bodrova y Leong, 2008). La evidencia sugiere que, independientemente de las características sociales, culturales y familiares, un niño puede desarrollar su capacidad de autorregulación si hay procesos de formación que le proporcionen estrategias puntuales para hacerlo. Fue así como niños de un contexto vulnerable como el Colegio José Jaime Rojas tuvieron la oportunidad de mejorar su capacidad de autorregulación.

Limitaciones y estudios futuros

Debido al tiempo previsto para esta investigación, el programa de intervención fue diseñado para una duración de nueve semanas, lo cual es un tiempo corto

comparado con la duración de un año escolar. Por esto, los resultados que se encontraron pueden acentuarse si el programa se ejecuta a lo largo del año escolar. De igual manera, el estudio solamente se desarrolló en un colegio y en dos aulas específicas, en dos cohortes, teniendo en cuenta las características particulares de esta institución, por lo cual los resultados no pueden generalizarse más allá de este contexto. Estudios futuros podrían incluir aulas e instituciones adicionales para examinar la validez de estos resultados en contextos más amplios.

Otro de los futuros retos que se plantean a partir de esta investigación es la importancia de que los docentes puedan fortalecer la capacidad de autorregulación de los niños. De hecho, el conocimiento que tienen los maestros frente al tema puede ser ampliado a partir de capacitaciones y procesos de fortalecimiento docente, en los que se puedan dar a conocer conceptos propios de la autorregulación, así como herramientas prácticas para el abordaje de esta con niños. Una de estas estrategias puede aplicarse mediante documentos como la cartilla diseñada en la investigación descrita.

Finalmente, la divulgación de investigaciones que muestran resultados obtenidos luego de una intervención podría ayudar a los docentes de educación inicial a poner en marcha acciones pedagógicas que aporten al desarrollo de la autorregulación de los niños y, de esta forma, se puedan hacer reflexiones pedagógicas al respecto.

Referencias

- Acar, I. H.; Veziroglu-Celik, M.; García, A.; Colgrove, A.; Raikes, H.; Gönen, M.; Encinger, A. (2019). The Qualities of Teacher-child Relationships and Self-regulation of Children at Risk in the United States and Turkey: The Moderating Role of Gender. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 75-84. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0893-y>
- Adler, P. A.; Adler, P. (1994). Observational Techniques. In N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Sage Publications, Inc.
- Aguilera Peña, D. C. (2017). *Programa de intervención para modificar la autorregulación en niños de educación inicial* [tesis de maestría, Universidad de los Andes]. <https://hdl.handle.net/10946/5807>

- Allan, N. P.; Hume, L. E.; Allan, D. M.; Farrington, A. L.; Lonigan, C. J. (2014). Relations between Inhibitory Control and the Development of Academic Skills in Preschool and Kindergarten: A Meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(10), 2368-2379. <https://doi.org/10.1037/a0037493>
- Ato Lozano, E.; González Salinas, C.; Carranza Carnicero. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-81. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581>
- Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R., & McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 411-424. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.014>
- Best, J. R.; Miller, P. H. (2010). A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Blair, C. (2010). Stress and the Development of Self-Regulation in Context. *Child Development Perspectives*, 4(3), 181-188. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00145.x>
- Bodrova, E.; Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten. *Young Children*, 63(2), 56-58. <https://bit.ly/3J5WhgH>
- Boekaerts, M.; Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Bussing, R.; Zima, B. T.; Gary, F. A.; Mason, D. M.; Leon, C. E.; Sinha, K.; Garvan, C. W. (2003). Social Networks, Caregiver Strain, and Utilization of Mental Health Services among Elementary School Students at High Risk for ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 842-850. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046876.27264.BF>
- Center on the Developing Child Harvard University (2015). *Executive Function & Self-Regulation*. <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive-function/>
- Diamond, A.; Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Diamond, A.; Taylor, C. (1996). Development of an Aspect of Executive Control: Development of the Abilities to Remember What I Said and to “Do as I Say, not as I Do”.

- Developmental Psychobiology*, 29(4), 315-334. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2302\(199605\)29:4%3C315::AID-DEV2%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2302(199605)29:4%3C315::AID-DEV2%3E3.0.CO;2-T)
- Eiden, R.; Edwards, E.; Leonard, K. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: Role of parenting and children's self-regulation. *Developmental Psychology*, 43(5), 1187-1201. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1187>
- Eisenberg, N.; Spinrad, T. L.; Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Gaeta González, M. L.; Cavazos Arroyo, J. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 23, 142-166. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i23.2166>
- Gerstadt, C. L.; Hong, Y. J.; Diamond, A. (1994). The Relationship between Cognition and Action: Performance of Children 3½ - 7 Years Old on a Stroop-like Day-night Test. *Cognition*, 53(2), 129-153. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90068-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90068-X)
- Gianino, A.; Tronick, E. Z. (1988). The Mutual Regulation Model: The Infant's Self and Interactive Regulation and Coping and Defensive Capacities. In T. M. Field; P. M. McCabe; N. Schneiderman (Eds.), *Stress and Coping across Development* (pp. 47-68). Lawrence Erlbaum Associates.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Grolnick, W. S.; Farkas, M. (2002). Parenting and the Development of Children's Self-regulation. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Practical Issues in Parenting*, vol. 5 (pp. 89-110). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grolnick, W. S.; Kurowski, C. O.; McMenamy, J. M.; Rivkin, I.; Bridges, L. J. (1998). Mothers' Strategies for Regulating their Toddlers' Distress. *Infant Behavior and Development*, 21(3), 437-450. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90018-2](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90018-2)
- Kochanska, G.; Kim, S. (2012). Difficult Temperament Moderates links between Maternal Responsiveness and Children's Compliance and Behavior Problems in Low-income Families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 323-332. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12002>
- Kochanska, G.; Murray, K.; Jacques, T. Y.; Koenig, A. L.; Vandegest, K. A. (1996). Inhibitory Control in Young Children and its Role in Emerging Internalization. *Child Development*, 67(2), 490-507. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01747.x>

- Lezak, M. D. (1982). The Problem of Assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Linebarger, D. (2014). *Lessons from Cookie Monster: Educational Television, Preschoolers, and Executive Function*. University of Iowa. <https://bit.ly/3oSiBna>
- McClelland, M.; Geldhof, J.; Morrison, F.; Gestsdóttir, S.; Cameron, C.; Bowers, E.; Grammer, J. (2018). *Handbook of Life Course Health Development* (275-298). Springer.
- McKown, C.; Gumbiner, L. M.; Russo, N. M.; Lipton, M. (2009) Social-emotional Learning Skill, Self-regulation, and Social Competence in Typically Developing and Clinic-referred Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871. <https://doi.org/10.1080/15374410903258934>
- Mischel, W. (2014). *The Marshmallow Test: Understanding Self-control and How to Master It*. Penguin Random House.
- Mischel, W.; Ayduk, O.; Berman, M. G.; Casey, B. J.; Gotlib, I. H.; Jonides, J.; Shoda, Y. (2011). 'Willpower' over the Life Span: Decomposing Self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252-256. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq081>
- Moffitt, T. E.; Caspi, A.; Rutter, M. (2005). Strategy for Investigating Interactions between Measured Genes and Measured Environments. *Archives of General Psychiatry*, 62(5), 473-481. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.5.473>
- Orozco-Ocaña, C. P.; Albán-Tarambis, J. P.; Vela-Rojas, K. M. (2021). *El método montesori en el desarrollo integral de los niños/as de 4 a 5 años* [tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23725>
- Patrick, H. (1997). Social Self-regulation: Exploring the Relations between Children's Social Relationships, Academic Self-regulation, and School Performance. *Educational Psychologist*, 32(4), 209-220. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_2
- Peñaranda-Correa, F. (2003). La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 207-230. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/339>
- Peterson, C.; Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- Plata, T. (2015). *Emociones y desarrollo de la autorregulación comportamental en jardines infantiles* [propuesta de disertación doctoral, Universidad de los Andes].

- Ponitz, C. C.; McClelland, M. M.; Matthews, J. S.; Morrison, F. J. (2009). A Structured Observation of Behavioral Self-Regulation and Its Contribution to Kindergarten Outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619. <https://doi.org/10.1037/a0015365>
- Raver, C. C.; Blackburn, E. K.; Bancroft, M.; Torp, N. (1999). Relations between Effective Emotional Self-regulation, Attentional Control, and Low-Income Preschoolers' Social Competence with Peers. *Early Education and Development*, 10(3), 333-350. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_6
- Reid, M. J.; Webster-Stratton, C.; Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom Social Competence and Problem-solving Curriculum by Offering Parent Training to Families of Moderate- to High-risk Elementary School Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(4), 605-620. <https://doi.org/10.1080/15374410701662741>
- Rodríguez-Blancue, E., (2013). *Pedagogía montessori: postulados generales y aportaciones al sistema educativo* [Tesis de grado, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1911>
- Rothbart, M. K.; Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg; W. Damon; R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 99-166). John Wiley & Sons.
- Saarni, C. (1984). An Observational Study of Children's Attempts to Monitor Their Expressive Behavior. *Child Development*, 55(4), 1504-1513. <https://doi.org/10.2307/1130020>
- Sesame Street. (2013). *Season 44 curriculum*. Estados Unidos. <https://www.amazon.com/Sesame-Street-Season-44/dp/B00WFBAGTC>
- Sesame Street. (2014). *Season 45 curriculum*. Estados Unidos. <https://www.amazon.com/Sesame-Street-Season-45/dp/B01MSJ7YDQ>
- Spinrad, T. L.; Eisenberg, N.; Silva, K. M.; Eggum, N. D.; Reiser, M.; Edwards, A.; Smith, C. L. (2012). Longitudinal Relations among Maternal Behaviors, Effortful Control and Young Children's Committed Compliance. *Developmental Psychology*, 48(2), 552-566. <https://doi.org/10.1037/a0025898>
- Trías Seferian, D. (2008). *Enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en filosofía* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10469/3402>
- Trommsdorff, (2009). Teaching and Learning Guide for: Culture and Development of Self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(5), 687-701. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00209.x>

- Verdejo-García, A.; Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8895>
- Visdómine-Lozano, J. C.; Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760313>
- Vygotsky, L. S. (1930). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Capítulo 11. Reflexiones sobre prácticas evaluativas de los docentes de educación inicial*

Ivonne Rocío Acero Rodríguez

Las prácticas evaluativas de los docentes de educación inicial inciden en el desarrollo de los niños. Por esto, es importante abordar elementos que reflejen la relevancia de la evaluación escolar en la primera infancia, estableciendo características de las prácticas evaluativas, las concepciones de los docentes sobre evaluación, los instrumentos utilizados para ella y las políticas públicas colombianas que han incidido en su desarrollo. La metodología empleó el enfoque etnográfico para exponer el reconocimiento de las voces de los actores sociales implicados en el proceso, ofreciendo una interpretación a los hallazgos identificados en el trabajo de campo desde la observación y el reconocimiento de las prácticas evaluativas. Se concluye que estas, desarrolladas por los docentes, responden a una serie de requerimientos institucionales y gubernamentales que no garantizan el reconocimiento de las necesidades del grupo escolar. Muchas veces, también, aquellas prácticas distan de la realidad, ya que las concepciones sobre evaluación para esta etapa se han replanteado no solo en la práctica, sino en la mirada que sobre ella tienen diferentes actores que hacen parte de la cotidianidad escolar.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.11>

Introducción

Para hacer referencia a las prácticas evaluativas es necesario entender la evaluación como un componente de la didáctica y esta, de acuerdo con Álvarez de Zayas y González Agudelo (2010), tiene como centro la relación de los docentes y de los estudiantes, siendo “[...] un sistema complejo con componentes, estructuras, relaciones funcionales y sistemas de jerarquías” (p. 6).

En ese sentido, es importante reconocer que la evaluación se convierte en motor de los procesos educativos, toda vez que se concretan en la relación didáctica. Así mismo, es importante reconocer que las interacciones están profundamente marcadas por las experiencias de los docentes y permiten hacer un acercamiento a las diversas miradas de la evaluación; esto, con relación a los intereses prácticos y que son redimensionados y resignificados en términos curriculares por Grundy (1994) cuando habla de un currículo práctico centrado en el acontecer del aula, analizándolo como una construcción cultural que permite organizar un conjunto de prácticas educativas humanas y así “[...] hablar del *curriculum* (sic) constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones” (p. 21).

En el panorama institucional hablar de evaluación en educación inicial en Colombia connota diferentes situaciones, desde lo educativo, lo normativo y lo conceptual, identificando tensiones entre los lineamientos dados para los primeros grados de educación formal y las realidades del aula con respecto a los niños que son escolarizados y sus entornos familiares, como bien lo destaca Goffman (1997) cuando habla de los entornos microsociológicos en los que transcurren apuestas y propuestas culturales de formación de los seres humanos y de cómo estas influyen de forma característica en las interacciones, la comunicación y los procesos de interrelación del conocimiento.

Ahora bien, también es posible enfocar estos entornos de los niños desde propuestas de relación en los escenarios de socialización, toda vez que por las particularidades de su ciclo vital se encuentran en un proceso en el que despliegan las capacidades que contribuyen al desarrollo humano y que son abordadas desde diferentes perspectivas, pero también se encuentran en relación con distintos entornos y están propensos a que sus necesidades estén plena y adecuadamente satisfechas para que no solo aporten en el desarrollo, sino que,

bajo las finalidades de la educación inicial, empiecen a preparar sus propias condiciones para asumir los desafíos que les propone el sistema escolar.

Así pues, el interés de esta reflexión es enfatizar en la práctica evaluativa como un elemento intencional de la educación que debe ser clarificado y en el cual se reconozca a los docentes y estudiantes como personajes de transformación educativa desde la teoría y la praxis. Aquí cobra gran relevancia la pregunta: ¿cómo son las prácticas evaluativas de los docentes en educación inicial? En esta indagación se abordaron los conceptos de evaluación utilizados por una muestra significativa de docentes y su interpretación dada desde la práctica, determinando particularidades y la incidencia de la normativa para evaluar a los estudiantes.

Antecedentes

Reflexionar sobre evaluación en educación inicial implica considerar varios aspectos y sectores que comprometen esta educación. En Colombia, la evaluación en el grado inicial se presenta como un tema de gran interés en los campos educativo, pedagógico y gubernamental, puesto que al adoptar compromisos internacionales relacionados con el tema se ha adquirido aún más responsabilidad en relación con la educación en la primera infancia. Además, pensar la evaluación desde el campo de la pedagogía tiene como punto central construir un horizonte de sentido que vincule la formación y sus propósitos, el cómo se seleccionan los contenidos, los materiales, los recursos y, fundamentalmente, la práctica docente.

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha publicado en los últimos años diferentes documentos que orientan la evaluación y las prácticas evaluativas de los docentes de educación inicial (2010a, p. 9). En el campo académico se han llevado a cabo investigaciones que profundizan el concepto de evaluación más allá de los parámetros gubernamentales. En Latinoamérica, países como Argentina, Chile y México presentan avances importantes frente a propuestas e investigaciones sobre prácticas evaluativas y educación inicial, tomando esta última como una oportunidad para promover aprendizajes significativos a partir de la formulación de objetivos relevantes (Azzarboni *et al.*, 2011).

Al realizar una revisión de investigaciones publicadas, se identifica una serie de categorizaciones dadas desde las prácticas evaluativas en diferentes niveles educativos (entre los cuales predominaban la secundaria y el pregrado), otras dentro de la categoría de conceptos de evaluación y, en menor número, acerca de política pública sobre evaluación en Colombia. Investigaciones como la de Gómez (2011) identifican las principales prácticas evaluativas de los docentes de preescolar de una institución específica, contribuyendo al recorrido histórico que ha tenido la evaluación en preescolar y su evolución; además, analizan las formas de evaluar a niños en ese grado para identificar qué tanto se ha profundizado en el tema y qué grado de importancia se le da a la incidencia de estas prácticas en los procesos de aprendizaje de los niños, aportando a su desarrollo.

En el documento de Juárez Hernández y Delgado Caballero (2010) se presenta el diseño de un instrumento para realizar un diagnóstico inicial que identifique las competencias de los estudiantes durante el primer mes del ciclo escolar. Por su parte, Segovia (2008) resalta la necesidad de que la educación en los grados iniciales no se base en actividades mecánicas o repetitivas, sugiriendo que el aprendizaje y los procesos evaluativos se apoyen en actividades, juegos, artes, expresiones y dinámicas que exijan a los niños poner en evidencia sus capacidades y llenar de sentido pedagógico el desarrollo y la adquisición de competencias que hagan posible su aprendizaje.

Sin duda alguna, las prácticas evaluativas se pueden adaptar mejor a las necesidades de los estudiantes si, en primera instancia, los docentes asumen una actitud explícita de innovación frente a su labor y, a su vez, entidades como el MEN, las Secretarías de Educación, así como las autoridades institucionales indagan sobre las prácticas que sean más favorables para el contexto e intervienen en la institución educativa, no solo ofreciendo asesoría, sino realmente tomando partido. En términos de Azzerboni *et al.* (2011) es necesario desburocratizar la evaluación, es decir, no darle tanto peso a lo administrativo sin desconocer su importancia, priorizando en lo pedagógico de la evaluación.

De conformidad con el pensamiento de Guba y Lincoln (2002), citados en Mora Vargas (2004), es importante pensar la evaluación como un avance hacia una cuarta generación. La primera generación estuvo pensada desde la medición y la representación de datos memorísticos; la segunda responde a la educación por objetivos que tiene un carácter descriptivo y avanza a partir

de permanentes revisiones para la consecución del logro; la tercera permite emitir juicios de valor para la toma de decisiones que integran características técnicas y descriptivas, y es aquí donde la cuarta generación aporta elementos que permiten construir significados y hacer más relevante el proceso evaluativo al incluir la construcción y la negociación como elementos involucrados en el proceso. Establecer una negociación con los evaluados permite que, de forma conjunta, se construyan significados que tengan sentido y sean útiles en un contexto determinado.

En el contexto de la educación, las investigaciones sobre evaluación han sido fundamentadas desde diferentes marcos conceptuales. Para esta reflexión es necesario definir una serie de características sobre la evaluación para llegar a una conceptualización sobre los métodos y procesos:

[...] un componente del proceso educativo, a través del cual se observa, recoge y analiza información significativa, respecto de las posibilidades, necesidades y logros de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para el mejoramiento de su aprendizaje. (Foronda y Foronda, 2007, p. 16)

En cuanto a la normativa se tuvieron en cuenta diferentes marcos de análisis importantes, entre ellos las políticas públicas en educación inicial en Colombia apoyadas en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098, 2006). Este resulta ser un hito de orientación investigativa en lo que compete a la educación inicial, ya que establece la protección integral de los niños y adolescentes. En el inciso 2, artículo 7, se expresa la relevancia de proyectos que deben llegar a ser educativos para garantizar los derechos fundamentales de los niños y los adolescentes.

También es posible citar la estrategia nacional de atención integral a la primera infancia De Cero a Siempre, publicada en 2011, que busca garantizar, de manera integral, los derechos de la primera infancia enfatizando en la nutrición, protección, salud y educación inicial. La política educativa para la primera infancia corresponde a una guía operativa para la prestación de servicio de atención integral por medio de la cual se orienta, tomando como base los referentes teóricos y operativos, para promover la formación tanto afectiva como educativa y nutricional de los niños menores de cinco años en Colombia (MEN, 2010b, p. 3).

El interés por la educación para la primera infancia ha ocupado una posición importante dentro de las agendas de política pública de los Gobiernos; particularmente en Colombia, el MEN ha hecho avances para aclarar los procesos que orientan la evaluación en educación inicial en el país. Sin embargo, todavía se encuentran vacíos teóricos con respecto a la relación que se da entre la evaluación y los procesos de enseñanza en los niveles iniciales de la educación formal; dicha relación debe avanzar desde un enfoque sumativo hacia uno formativo pleno. Por tanto, se podrían tomar referentes sobre avances en evaluación y adaptar experiencias evaluativas exitosas, teniendo en cuenta que existen puntos de encuentro en cuanto a las realidades escolares y las problemáticas por resolver.

La revisión de antecedentes permitió establecer que, si bien la normativa para la primera infancia es clara y reconoce la importancia de los elementos de protección de los menores, no contempla cómo la evaluación o los procesos de seguimiento deben darse para contribuir al desarrollo en esta etapa, así como tampoco considera las posturas frente a qué y cómo se evalúa, las cuales deberían contener características, claras y directas, con elementos que puedan ser abordados desde la práctica de los docentes y que se comprueben como parte fundamental del conocimiento.

Jiménez Becerra (2012) afirma que “[...] los niños en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI siguen siendo fuertemente individualizados desde la psicología y la pedagogía como sujetos sobre los que se ejerce el poder, mediante una vigilancia continua y el examen” (p. 213), siendo esta, posiblemente, una de las razones por las que la instrumentalización, la medición y el resultado son una prioridad en los procesos evaluativos.

Sobre la práctica evaluativa, Pérez (2013) presenta la educación como un desafío de gran importancia que debe contribuir al desarrollo. El principal propósito del texto es profundizar en los elementos que contribuyen en un proceso de cambio, resaltando la necesidad de formar a los docentes no solo desde los aspectos disciplinares, pedagógicos y didácticos, sino desde la reflexión de quién es el docente como observador y desde qué lugar construye significado y sentido en su actuar cotidiano, mientras asume su postura como agente transformador. Dentro de este análisis, hace una invitación a repensar el rol del educador como agente de cambio en sus prácticas cotidianas, tales como la evaluación, con lo cual se contribuye al mejoramiento no solo del discurso, sino también de la práctica.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo. Una de las principales características de este tipo de investigación es la posibilidad de hacer hallazgos con fuentes primarias y, como menciona Creswell (1994), citado en Vasilachis (2006), “[...] quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural” (p. 30).

Así pues, en una primera fase fue importante interpretar comportamientos, concepciones, opiniones y prácticas de los docentes, de acuerdo con la realidad de los contextos, actualizando datos, ya que

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. (Vasilachis, 2006, p. 33)

Como parte de este proceso, fue necesario dar una mirada a la investigación educativa como fundamento que permite el desarrollo del conocimiento para mejorar las prácticas educativas e incluir la evaluación como una práctica propia del quehacer en el aula; en ella se destacan elementos importantes que son fuente de información desde el docente como agente que “[...] entiende los procesos educativos y debe tomar decisiones profesionales teniendo efectos inmediatos y a largo plazo sobre otras personas: estudiantes, profesores, padres y finalmente nuestras comunidades y nuestra nación” (MacMillan y Schumacher, 2005, p. 13). Es así como la práctica evaluativa de los docentes cobra gran importancia en el proceso del niño en educación inicial.

Se partió de un enfoque etnográfico, ya que “[...] es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como *actores*, *agentes* o *sujetos sociales*” (Guber, 2001, p. 12); con la etnografía se expone el reconocimiento de las voces de los actores sociales implicados en el proceso. Esta ofrece una interpretación

a los hallazgos identificados en el trabajo de campo, desde la observación y el reconocimiento de las prácticas evaluativas, al hacer parte de la cotidianidad de los grados iniciales y el día a día de los docentes. Es preciso tener presente que, de acuerdo con lo señalado por Guber (2001), existen tres acepciones de *etnografía*: como enfoque, como método y como texto. Entonces, desde este punto de vista, el objetivo “[...] no es explicar qué sucede o por qué sucede, sino más bien en dar cuenta de cómo sucede según los actores” (Guber, 2001, p. 5). Sbodio (2021) agrega que “[...] se trata de captar las estructuras significantes dentro de las cuales los actores atribuyen sentido a sus acciones y sin las cuales directamente estas acciones no existirían como categorías” (p. 7).

En el ámbito educativo, la etnografía se utiliza ampliamente y corresponde a una de las mejores opciones para adelantar investigaciones de fenómenos presentes en diferentes contextos educativos puesto que estudia de forma adecuada eventos difícilmente cuantificables o medibles, lo que posibilita su análisis según la descripción de características, el reconocimiento de las variables y la reconstrucción de comportamientos a partir de un trabajo participativo y conjunto con la comunidad escolar. En la etnografía “[...] los hechos sociales deben ser abordados de manera diferente [...] y no es posible separar al sujeto investigador del objeto que se está investigando” (Pinilla, 2007, p. 3); esto significa que el investigador obtiene el mayor provecho de la participación del mundo social que está estudiando.

En el transcurso de la investigación se tuvieron en cuenta cuatro categorías de análisis: educación inicial, prácticas evaluativas, conceptos de evaluación y política pública sobre educación y evaluación en grado inicial en Colombia. A partir de ellas se diseñaron instrumentos para la recolección de datos que permitieran el análisis de los conceptos de evaluación en educación inicial, el conocimiento que tenían los diferentes actores involucrados (docentes, directivos y orientador) sobre políticas públicas relacionadas con evaluación y educación inicial en Colombia, el concepto de educación inicial y sus puntos de vista frente al ejercicio evaluativo dentro de la institución educativa.

Uno de los instrumentos aplicados fue el cuestionario de preguntas abiertas dirigido a docentes de grado inicial, el cual tuvo como objetivo recoger información sobre los intereses de la comunidad y de los diferentes actores de la institución frente a las prácticas evaluativas enfocadas en la primera infancia. Los

cuestionarios se dirigieron, en un primer momento, a la totalidad de la población; es decir, los docentes de diferentes grados de educación básica primaria y, posteriormente, a docentes de grado inicial.

Por otra parte, se aplicaron conjuntos de preguntas organizadas por medio de una entrevista semiestructurada para conocer, a partir de las categorías de análisis, los puntos de vista frente a la educación inicial, las prácticas evaluativas, los conceptos de evaluación en educación inicial y la política pública sobre evaluación y educación en Colombia. La entrevista ofreció la posibilidad de interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca como técnica de recopilación, que fue desde la interrogación estandarizada hasta la conversación libre. También favoreció el acercamiento a los diferentes puntos de vista sobre la evaluación y se hizo un contraste con la información recogida en diálogos anteriores que respondían a una de las razones apremiantes para encarar un estudio cualitativo como lo menciona Creswell (2004), citado en Vasilachis (2006), y es la de considerar al investigador como alguien que aprende activamente y puede narrar en términos de los actores en lugar de constituirse en un experto que los evalúa.

En cada categoría de análisis se enumeraron criterios claros de evaluación de la información, así: en la categoría de educación inicial se buscó hacer un análisis a las posturas frente a la terminología, concepciones y cambios dados a través del tiempo en relación con el grado inicial y se indagó sobre las motivaciones de la labor docente. En la categoría de prácticas evaluativas en educación inicial se tomó como criterio el conocimiento de la posición desde la teoría y cómo esta se lleva a la práctica del docente respecto a la evaluación. En la categoría de conceptos de evaluación en educación inicial se buscó reconocer los conceptos previos que tienen los docentes acerca de la evaluación en grado inicial, la identificación de las formas de evaluación que estos reconocen en sus prácticas evaluativas, la recolección de la información sobre la forma en que se orientan los procesos de evaluación en su práctica y la identificación de estructuras evaluativas en la institución educativa. Por último, en la categoría de políticas públicas sobre evaluación y educación en Colombia, se indagó por la relación existente entre estas y las prácticas evaluativas del docente, así como por el reconocimiento y la apropiación que tienen de esa documentación.

Análisis de resultados

Este ejercicio se llevó a cabo a la luz de las cuatro categorías de análisis: educación inicial, prácticas evaluativas en educación inicial, conceptos de evaluación en grado inicial y políticas públicas sobre evaluación y educación inicial en Colombia. Se constató que los docentes expresan variedad de conceptos con respecto a la evaluación y a la educación inicial. En primera instancia, al ser consultados sobre la diferencia que encontraban entre los términos preescolar, grado cero y educación inicial muchos de los encuestados afirmaron que su significado era el mismo y que se relaciona con una etapa en la que el ser humano empieza su educación institucional. Los docentes que contemplaron alguna diferencia la asociaron con la edad de los estudiantes, mas no con una estructura conceptual específica, asumiendo los términos como sinónimos.

Al interrogar a los docentes con respecto a: ¿qué es para usted evaluar en grado inicial?, se destacan las concepciones asociadas con las habilidades y observaciones en el desarrollo integral de los niños, los procesos complejos en el desarrollo del ser humano, la medición de competencias, la valoración de logros, la identificación de fortalezas y debilidades, el seguimiento y el registro de avances, la estimulación hacia el conocimiento nuevo y la apropiación del previo, el reforzamiento de procesos, el desarrollo de las dimensiones, el proceso continuo de seguimiento, la retroalimentación, la valoración de todos los desempeños y aptitudes de los niños, así como la comunicación y el aprendizaje que comprenden los ritmos de socialización.

En las respuestas es reiterativa la relación que hacen entre evaluación y dimensiones; los docentes afirman que la evaluación en educación inicial debe ir ligada a las dimensiones que se establecen en los lineamientos curriculares del año 1997: cognitiva, estética, corporal, comunicativa, socioafectiva, espiritual y ética (MEN, 1997, p. 17). De igual forma, la palabra *procesos* se hace común, lo que lleva a interpretar que la evaluación es sinónimo de proceso en cuanto al desarrollo cognitivo del niño, el seguimiento de resultados y la evidencia de adquisición de destrezas en diferentes ámbitos del conocimiento. El criterio de evaluación de esta pregunta estuvo orientado hacia la reflexión personal; sin embargo, no se hace alusión de forma explícita a una referencia teórica o a un autor, lo que permite inferir que se hace de forma intrínseca. La evaluación se

relaciona con la medición de aprendizajes, contenidos y observación de avances de forma individual. Pocos docentes relacionan la evaluación con el acompañamiento familiar, pero existe una relación con algunos de los conceptos sobre evaluación que estipula el MEN (2012): “[...] la evaluación es un proceso que permite la observación, identificación y seguimiento de un conjunto de competencias” (p. 17). Se puede inferir que esta relación es favorable en términos de una relación docente y estudiante.

Por otra parte, frente a los interrogantes: ¿cómo cree que se debe evaluar a los estudiantes de grado inicial? y ¿qué estrategias considera que son necesarias para que se den procesos de evaluación en grado inicial?, los docentes consideran que deben evaluar por medio de la lúdica y nuevamente se afirma que las dimensiones se deben priorizar como responsabilidad de la evaluación; también se identifica una empatía hacia la innovación pedagógica, con orientación hacia lo artístico y no magistral; existe interés por la evaluación cualitativa. Lo cognitivo, lo procedimental, lo actitudinal y lo socioafectivo también aparecen como aspectos que se deben tener en cuenta. Se establece una similitud entre la concepción de evaluación que los docentes expresan y las estrategias que plantean, ya que en ciertos aspectos se toman como iguales el concepto y la aplicación de la evaluación en educación inicial.

De otro lado, las estrategias evaluativas sugeridas por los docentes se orientan hacia actividades personalizadas como el juego, la musicoterapia, las imágenes y los dibujos; comprensión lectora, narraciones de anécdotas e historias; materiales lúdico, artístico y recreativo, y experimentación básica desde un diagnóstico inicial fundamentada en la edad cronológica y el desarrollo psicomotor.

En cuanto a la práctica evaluativa para la educación inicial, se reconoce de forma unánime la establecida por el MEN, mediante los lineamientos curriculares, el Decreto 1290 de 2009 y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). En algunos casos se mencionan las políticas de competencias en primera infancia que enmarcan el proceso de evaluación. Los docentes afirman que su práctica evaluativa es autónoma y la entienden como los criterios que ellos establecen de acuerdo con el diagnóstico particular del grupo que orientan, independientemente de las directrices institucionales. Sin embargo, otros afirman que no existen criterios, sino un seguimiento no clarificado del proceso educativo del estudiante.

Por otra parte, al indagar acerca de los procesos de desarrollo que los docentes consideran relevantes en torno a la evaluación en educación inicial, la mayoría considera que deben ser comunicativos, motrices, cognitivos, familiares y aptitudinales, y estar entrelazados con las dimensiones expuestas por el MEN y la política pública. Al ser el proceso de desarrollo un aspecto complejo, debe “[...] haber una modalidad que [...] permita captar la complejidad del aprendizaje, utilizando distintas puertas de entrada para interpretar los diversos modos de interacción con el mundo” (Azzerboni *et al.*, 2011, p. 18).

Para los docentes existe un vínculo entre desarrollo cognitivo y evaluación en torno a la apropiación del conocimiento y la forma de verificación de este; de igual forma, se expone la importancia de conocer el proceso individual de los estudiantes como fase previa a la evaluación. Además, se priorizan las asignaturas de Matemáticas y Lenguaje para la enseñanza del grado inicial, lo que implica un análisis de la práctica evaluativa propia para estas áreas del conocimiento. El juego pasa a un plano secundario dentro del proceso educativo, pero se identifica como una herramienta prioritaria que facilitaría el aprendizaje. Sin embargo, la aplicación y el desarrollo de juegos con ánimo didáctico implican un cambio en la dinámica interna de los procesos escolares del grado inicial.

Instrumentos utilizados

Instrumentos didácticos

Los instrumentos didácticos que se utilizan dentro del aula de grado inicial favorecen la recolección de evidencias para dar un informe con ítems y, a su vez, se convierten en un elemento condicionante para el estudiante y los padres o acudientes, que resultan asumiendo una única posición con respecto a si los infantes están siendo aprobados o no y se desinteresan —en cierta medida— por el aprendizaje como tal. Es importante que todos los actores que intervienen en los procesos evaluativos tengan claridad sobre qué objetivos se buscan al evaluar. Asimismo, es relevante que los instrumentos para la evaluación sean discutidos de forma institucional para aclarar su pertinencia en el nivel inicial de educación, ya que son iguales a los utilizados en la educación básica y media vocacional.

Es válido también utilizar diferentes instrumentos para la recolección de información, como cuestionarios, observadores, simuladores, entrevistas, rejillas de identificación de datos o aspectos específicos, descriptores, etc. Estos deben ser utilizados en diferentes fases del aprendizaje: al inicio, como exploración o análisis de conocimientos previos, en el desarrollo o proceso de aprendizaje, y al final o en el momento de socializaciones de experiencias o aprendizajes (MEN, 2010c, p. 91). Entre estos instrumentos didácticos, durante la recolección de la información se identificaron algunos importantes.

Cuadernos

Son instrumentos en los que el estudiante de educación inicial lleva un registro sobre los aspectos trazados en los planes de estudio. De acuerdo con las tareas propuestas, el infante sigue instrucciones que le permiten consignar en el cuadernillo el trabajo asociado con el aprendizaje. El cuaderno permite dar cuenta de la cronología de los temas y los avances teóricos que el estudiante pueda tener en cada período escolar; tiene uso individual y es personalizado, es decir, cada niño debe tener un cuaderno por cada asignatura del plan de estudios del grado y los docentes deben revisarlo. Al analizar estos instrumentos, se destacan los cuadernos de dos asignaturas (Matemáticas y Lenguaje) que son las que tienen mayor contenido y extensión, pues cuentan con más horas semanales, buscando que exista transversalidad de estas temáticas con las otras asignaturas. Esto no implica que los demás cuadernos se tomen como factor secundario, sino que su extensión es menor y el número de tareas asignadas es inferior a las asignaturas mencionadas. Esta particularidad también obedece a los requerimientos del currículo institucional.

Planillas de evaluación

Este instrumento se compone de rejillas de evaluación que los docentes utilizan como apoyo a su práctica evaluativa; en ellas se encuentra el listado oficial de estudiantes y diferentes casillas laterales que permiten realizar un registro alfabético, numérico o simbólico sobre una actividad que se encuentre en procesos de evaluación. La planilla se lleva como evidencia obligatoria del proceso evaluativo en la institución. Se debe diligenciar una por curso y por asignatura. Es un soporte procesual con el cual las docentes orientan la descripción que realizan en los informes dirigidos a padres de familia. En ella discriminan cada dimensión curricular que se evalúa; también sirve de registro de asistencia y

verificación. Generalmente, en estas planillas el docente tiene una intención de describir para aprobar o reprobar al estudiante.

Observador del estudiante

Este elemento se usa en el grado inicial y cumple la función de descriptor individual del estudiante que permite registrar, como primera medida, la información personal y familiar, los datos básicos de salud, vivienda y entorno socioeconómico del niño y, por otra parte, se concibe como un libro en el que se lleva un historial, por período, sobre los aspectos académico y de convivencia del estudiante. En este se pueden destacar acciones favorables en las que el niño pueda obtener una observación positiva ante el grupo y la institución (por ejemplo: izar el pabellón nacional, colaborar en actividades grupales, ocupar los primeros puestos por promedio de grupo), y también observaciones para el mejoramiento del estudiante como seguimientos de orientación escolar, llamados de atención hechos por docentes o directivos por no cumplir determinados aspectos del manual de convivencia de la institución, etc. El observador se tiene en cuenta dentro de la evaluación en grado inicial como un elemento muy importante para el proceso evaluativo, no solo como condicionamiento para el estudiante, sino como cimiento del proceso integral que promueve el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución.

Exámenes bimestrales escritos

La evaluación escrita es un instrumento que se aplica a los estudiantes de educación inicial. Esta se realiza cuatro veces al año al final de cada período escolar. El diseño del examen les corresponde a los docentes, quienes unifican los criterios y la forma de las preguntas de acuerdo con el currículo del grado y SIEE de la institución. Se valoran los resultados, según el este sistema, y las calificaciones integran el proceso evaluativo que se hace de cada estudiante junto con las demás actividades académicas del período escolar.

En cuanto a la incidencia de las políticas públicas colombianas, las prácticas evaluativas desde el MEN se asumen como el seguimiento que debe realizar el docente con respecto a las competencias de los niños en grado inicial, al ser esta etapa relevante para el desarrollo de habilidades para la vida según la psicología evolutiva. Ahora bien, es necesario que se tomen los elementos que la política pública estipula; pero, de igual forma, se deben integrar y crear nuevos espacios para debatir y consolidar las propuestas de las instituciones

educativas y sus docentes en pro de ampliar los horizontes didácticos, teóricos y metodológicos frente a la evaluación.

Los docentes consultados reconocen que hay un interés del Estado en incluir a los niños en las instituciones escolares con la intención de dar cobertura educativa a estudiantes desde edades más tempranas. En el grado inicial, se relacionan nuevamente los lineamientos curriculares como política pública y las dimensiones como eje de esta. Asimismo, destacan las estrategias que han llegado, tales como el programa del MEN Todos a Aprender que busca la transformación de la calidad educativa y que ofrece, entre sus postulados de acción, una maleta pedagógica (véase la figura 11.1) para que los docentes de grado inicial o transición intervengan y mejoren sus prácticas pedagógicas por medio de aplicaciones de rúbricas, rejillas de registro y seguimiento con actividades específicas, y se apoyen en el uso de cuentos, fichas y láminas, entre otros elementos que la componen.

Figura 11.1. Instrumento diagnóstico de competencias básicas



Fuente: elaboración propia.

También se consultó a los docentes acerca de la articulación que ellos hacen de su práctica evaluativa y las políticas públicas colombianas y se encontró que hay una tendencia a cumplir las leyes y normas establecidas, como el Decreto 1290 de 2009 o los planes de estudio. En este apartado, particularmente con

este instrumento, no se hizo evidente un interés particular de los docentes por conocer o actualizar las prácticas evaluativas con las recientes publicaciones sobre educación inicial.

Otros instrumentos

Instrumentos y técnicas adicionales que se utilizaron, desde otro punto de vista, fueron el análisis de diarios de campo y la observación, los cuales permitieron capturar elementos de la cotidianidad, las relaciones, las costumbres y la práctica docente, como también escribir y sistematizar las experiencias observadas. Lévi-Strauss (2000), citado en De Tezanos (2002), menciona que el trabajo de campo tiene como eje fundamental la observación, pues este es el instrumento por excelencia para aprehender la totalidad de lo social que se manifiesta en la experiencia.

Para llevar a cabo este proceso se acompañaron actividades escolares como formaciones, izadas de bandera y también se realizaron observaciones en el aula, se analizaron la dinámica interna institucional, el desarrollo de las jornadas escolares, la interacción entre el grupo de docentes, la cantidad de estudiantes y el entorno social que los envolvía. Además, se logró establecer un diálogo informal con las coordinadoras académicas de las jornadas mañana y tarde para conocer sus puntos de vista frente al análisis de las prácticas evaluativas empleadas por el grupo de docentes a su cargo y permitir un acercamiento más asertivo a la dinámica escolar, teniendo en cuenta también el punto de vista de los directivos docentes.

Durante los acompañamientos a los docentes dentro y fuera del aula fue posible notar una preocupación por los procesos de evaluación que se llevan a cabo con los niños en educación inicial. Adicionalmente, se identificó un interés por llevar a cabo procesos más formativos que desarrollen las dimensiones; no obstante, se hace referencia al cumplimiento de normas institucionales como un obstáculo, toda vez que enfocan la evaluación en la entrega de un informe periódico que, para el padre de familia o acudiente, muchas veces, se convierte en un requisito para recibir subvenciones gubernamentales, desdibujando la relevancia que la evaluación tiene en el proceso escolar.

Los docentes manifiestan que la evaluación debería responder a los procesos individuales de los estudiantes, dar espacios necesarios para el libre desarrollo, para el afianzamiento de los conocimientos y para el respeto de los ritmos individuales, pero que esto se ve claramente influenciado por los requerimientos sociales que llevan a pensar que un estudiante es bueno solo si obtiene resultados numéricos altos, si sus informes demuestran que ha alcanzado todos sus logros, si responde correctamente a las instrucciones impartidas en el aula y si su comportamiento está de acuerdo con lo estipulado en los manuales de convivencia y en los parámetros de regulación interna en el aula.

Esto se hizo evidente en las entregas de informes académicos de los estudiantes cuando se hizo un ejercicio de observación que permitió identificar el interés de la mayoría de padres de familia por saber si al niño le fue “bien” o “mal” en las diferentes asignaturas, a pesar de que el informe esté expresado en dimensiones, realizando una lectura equivocada de estas y estableciendo relaciones con los desarrollos académicos tradicionales, así: la dimensión comunicativa con la asignatura de Español, la dimensión cognitiva con la asignatura de Matemáticas, la dimensión estética con la asignatura de Artística, la dimensión corporal con la asignatura de Educación Física y la dimensión ética con la asignatura de Religión. También, se pudo constatar que, en muchas ocasiones, algunos docentes evalúan desde esta misma perspectiva, pero no desde lo que se busca al trabajar en educación inicial por dimensiones ni al desarrollar aprendizajes significativos que vayan más allá del contenido y la acumulación de conocimiento para que, partiendo del estado actual de cada niño y de sus características particulares (motrices, afectivas, culturales, étnicas y regionales), amplíen sus competencias y alcancen cada vez niveles más altos de complejidad.

Durante las observaciones en el aula, tanto en la jornada de la mañana como en la jornada de la tarde, los docentes demostraron una actitud abierta, reflexiva y amable, se cuestionaron permanentemente frente a su labor y mostraron, con diversas actividades realizadas en diferentes sesiones de clase, que sí existe una intención de cambio para mejorar no solo según el parámetro de evaluación, sino desde el proceso de enseñanza.

Pero esa intención de mejorar se ve obstaculizada por circunstancias que rodean la cotidianidad escolar, como el número de estudiantes por aula, la falta

de elementos que lleven a una práctica diversa, la limitación de recursos, los espacios físicos, la presión institucional por el cumplimiento de los logros establecidos en los planes de área contemplados para el año escolar y el mismo desgaste personal sin reconocimiento alguno, en muchas ocasiones incluso con sobrecarga de labores curriculares en las que deben dar resultados inmediatos, como izadas de bandera, actos culturales, jornadas pedagógicas, actividades institucionales, proyectos por grados y talleres con entidades externas, entre tantas otras, y la exigencia de los padres de familia, quienes en varios casos ven a los docentes como los únicos y absolutos responsables de la educación de sus hijos.

Otro factor evidente en el transcurso de los acompañamientos fue la presión que sienten los docentes de preescolar de parte de sus colegas de básica primaria que se harán cargo de los estudiantes el siguiente año en grado primero, pues se considera que los niños deben cumplir con unos parámetros mínimos establecidos para iniciar su vida escolar en el ciclo de básica primaria, tales como: acoger las normas de comportamiento en el aula, en actividades culturales, en formaciones, en los procesos de lectura, escritura y conteo básico; seguir instrucciones, respetar el orden y el comportamiento en general para dar inicio a una actividad más académica y menos lúdica.

Este factor puede tomarse como una evaluación al desempeño docente que hacen sus pares, que, igualmente, depende de la evaluación que los docentes de grado inicial hagan a su grupo de estudiantes; de tal forma que si ellos no dan cuenta satisfactoria de estos requerimientos (que se ven reflejados en su grupo de estudiantes) su desempeño será evaluado como no satisfactorio, permisivo y sin talento, lo que lleva a influir en los procesos de evaluación que ellos adelantan con los niños, ya que estos manifestarán, implícitamente, su práctica docente y su labor cotidiana. Esto hace pensar, en ocasiones, que, si el docente exige más, se obtendrán mejores resultados y estos se mostrarán en una mejor posición dentro del grupo social.

En los acompañamientos se vio en los docentes gran preocupación por los cambios que habrían podido darse si el Consejo de Estado hubiera aceptado la petición de nulidad para modificar la Resolución 5360 de 2006 (que ya había derogado la 1515 de 2003), ya que, al anular el aparte donde se mencionaba que el menor que pretenda ingresar al grado de transición debe tener cinco años cumplidos a la fecha de inicio del calendario escolar, por considerarse un criterio

exclusivo y no incluyente, se permitió el acceso al grado inicial en la institución, como en muchas otras del nivel nacional, de niños con cuatro años que cumplirían los cinco en el transcurso del año escolar, al inicio o al final de este, motivo que aumentó la brecha de edad existente en el grupo estudiantil, debido a que los docentes cuentan con estudiantes que recién cumplieron cuatro años en el mismo grupo donde hay otros niños de hasta siete años; este es un factor influyente que dificulta el ejercicio de la práctica y hace que se replanteen los procesos evaluativos, la mirada y el seguimiento individual que requieren los niños en esta etapa y que los docentes llevarán a cabo con su grupo de estudiantes.

Además, se observó cómo los docentes reconocían su práctica evaluativa como un elemento fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, al buscar diversas actividades que permitieron complementar la evaluación como un proceso formativo, acumulativo y continuo, y no como un momento final de una clase, de un período establecido institucionalmente, o como la revisión de una única actividad propuesta para emitir un juicio de valor al dar, desde un visto bueno, una carita feliz en el cuaderno del niño o un sello con una frase que exprese un criterio de evaluación con desempeño superior; además, reconocieron que sus prácticas evaluativas pueden ser flexibles, pero también fomentan la participación, la interpretación y la observación de los procesos de sus estudiantes.

De otro lado, todos los diarios de campo que acompañaron las observaciones se llevaron de forma rigurosa y su estructura se propuso buscando que se permitiera “[...] no solo recopilar la información, sino acceder a la elaboración de un informe con tres aspectos fundamentales: descripción, argumentación e interpretación” (Martínez, 2007, p. 77); también se tuvieron en cuenta, se reitera, categorías de análisis como educación inicial, práctica evaluativa, conceptos de evaluación y política pública sobre evaluación en Colombia.

Las entrevistas realizadas en el transcurso de la investigación hicieron parte de la fase de acompañamientos que se dieron durante la observación y los diálogos con los diversos actores en la cotidianidad de la institución; muchas fueron no estructuradas, ya que las conversaciones informales permitieron indagar temáticas generales referentes a los puntos de vista de las prácticas evaluativas y cómo se daban en el ámbito escolar para complementar datos y dar cuenta del pensar del otro (de-Tezanos, 2002).

Al finalizar las observaciones, se buscó profundizar en los pensamientos, opiniones, conocimientos, creencias y reflexiones de los docentes de grado inicial para lo cual se aplicó una entrevista estructurada que buscó tener en cuenta sus posturas frente a las categorías de análisis: educación inicial, prácticas evaluativas, conceptos de evaluación y política pública sobre evaluación en Colombia. Guber (2001) afirma:

La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad [...]. Es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (p. 76)

En las entrevistas algunos docentes manifestaron, frente a los instrumentos que aplican con los estudiantes para su práctica evaluativa, la importancia de la observación, el cómo tienen en cuenta las competencias que el niño ha desarrollado, reconociendo que hacen uso de la indagación para saber si existe un conocimiento que se pueda validar mediante la expresión oral o gráfica, cuando a sus estudiantes se les dificulta dar respuesta a actividades propuestas, pero se limitan a asociar la evaluación con la calificación.

Es importante cómo los docentes enmarcan al niño como un sujeto con conocimientos previos a la etapa escolar, desde la interacción en su hogar, y puntualizan que aquellos estudiantes que cursaron otros niveles de educación preescolar, como prejardín o jardín en instituciones privadas, al momento de ser evaluados tienen una ventaja frente a otros que por primera vez llegan a la institución.

Con respecto a la pregunta directa: ¿cómo evalúa a sus estudiantes?, los docentes se refieren a la importancia de tener en cuenta una amplia gama de aspectos que permitan analizar diferentes factores, como el comportamiento, la relación con los compañeros, la expresión y el conocimiento desde el contenido específico; también expresan que los registros que se dan en los formatos institucionales limitan la intención de abarcar las dimensiones propuestas para este grado y definen puntualmente la evaluación como una revisión de conocimientos.

Aquí se nota cómo, pese a buscar que la práctica evaluativa vaya más allá del acto de calificar, implícitamente se relaciona con la apropiación de contenidos

y se hace referencia al cómo se enseña, es decir, que de forma simultánea el docente se evalúe dentro de su labor educativa.

Los docentes opinan que la evaluación para grado inicial, como se encuentra establecida actualmente, es flexible, ya que pese a que ella diligencia una ficha o un documento de seguimiento a manera de evaluación, en su caso particular esta se da de forma más individualizada y no tiene problema si toma más tiempo del necesario para hacerla; reconocen que, en general, su forma de evaluar es lúdica y aporta al desarrollo de sus estudiantes, puesto que el sentido real de la etapa preescolar es que el niño aprenda de una manera indirecta, pero que relacione su saber y este le sirva como preparación para la vida.

Para los docentes, la evaluación en los grados iniciales debe ser totalmente diferente a como se está llevando en la actualidad, puesto que se está generalizando y a los niños se les evalúa como iguales en toda la etapa infantil, aunque su proceso de desarrollo y sus ritmos de aprendizaje sean diferentes.

Reconocen que a los estudiantes se les evalúa igual desde grado inicial hasta grado 11, están sujetos a unos niveles de desempeño estandarizados y que son múltiples los factores que inciden en una inadecuada práctica evaluativa, entre ellos: la gran cantidad de estudiantes por curso, la diferenciación de edades, el poco tiempo, la falta de recursos, la integración de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo al aula regular sin brindar herramientas al docente para enfrentarse a esta situación, y la inexistencia de la individualización para un proceso real de evaluación.

Finalmente, los docentes definen la evaluación como el acto de calificar y se analiza desde lo positivo o lo negativo. Al interrogante puntual: ¿qué es para usted la evaluación?, hacen referencia, en primera instancia, a la evaluación en relación con su práctica; expresan que la evaluación es mirar qué está haciendo bien y qué está haciendo mal, y qué dificultades está teniendo el niño en un proceso.

Reflexión final

Esta investigación pretende generar un impacto en el ámbito educativo, ya que se pueden profundizar la visión sobre la evaluación en educación inicial, las prácticas evaluativas de los docentes, los instrumentos didácticos utilizados

para el aprendizaje de los niños de grado inicial en Colombia y las políticas públicas que la enmarcan. Se busca que se generen procesos de reflexión sobre las prácticas evaluativas de los docentes de grado inicial no solo por parte de los profesores, sino que se involucre una amplia revisión desde los directivos y administrativos.

En el campo académico se espera que el problema de investigación permita nuevas indagaciones sobre la evaluación en educación inicial no solo desde las prácticas de los docentes, sino desde perspectivas que abarquen y profundicen otros entes como los Estados latinoamericanos y la familia. Desde las conclusiones se pueden determinar, en futuras investigaciones, otras categorías de análisis que amplíen la muestra o contemplen otros criterios de evaluación, como las diferencias educativas entre las instituciones escolares de carácter privado y de carácter oficial colombianas.

Referencias

- Álvarez de Zayas, C., y González Agudelo, E. M. (2010). *Lecciones de didáctica general*. Didácticas magisterio.
- Azzerbonni, D.; Masso, G., Origlio, F., y Turri, C. (2011). ¿Qué pasa con la evaluación en la educación inicial? Hola Chicos.
- Consejo de Estado. Sección Primera. Proceso 11001032400020120006800. C. P. Oswaldo Giraldo López. 17 de febrero de 2012.
- De Tezanos, A. (2002). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- Decreto 1290 de 2009. [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009.
- Foronda, J., y Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Revista Perspectivas*, (19), 15-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453003>
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores.
- Gómez, L. (2011). *Las prácticas educativas del nivel preescolar en la I. E. Silvino Rodríguez de la ciudad de Tunja* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].

- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Norma.
- Jiménez Becerra, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea en Colombia 1968-2006*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Juárez Hernández, M. C., y Delgado Caballero, A. O.; (2010). *Un instrumento para evaluar competencias en niños preescolares*. <https://bit.ly/45QJWqu>
- MacMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, (4), 73-80. <https://bit.ly/42ljhz6>
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Serie lineamientos curriculares preescolar*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010a). *Elementos conceptuales. Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. <https://bit.ly/3IYWUJ1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010b). *Política educativa para la Primera Infancia*. <https://bit.ly/3J5f0Jo>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010c). *Orientaciones pedagógicas para el grado Transición: documento base en construcción*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9084>
- Pérez, T. (2013). *Cambiar para transformar: hacia una nueva ontología del educador para la convivencia escolar*. Fondo Editorial del Caribe.
- Pinilla, A. (2007). *Protocolo académico del curso de etnografía* [tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].
- Resolución 1515 de 2003 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen las directrices, criterio, procedimientos y cronograma para la organización del proceso de asignación de cupos y matrícula para los niveles de preescolar, básica y media de las instituciones de educación formal de carácter oficial en las entidades territoriales. 3 de julio de 2003.
- Resolución 5360 de 2006. [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se organiza el proceso de matrícula oficial de la educación preescolar, básica y media en las entidades territoriales certificadas. 7 de septiembre de 2006.

- Sbodio, M. (2021). Dos métodos para investigar la diversidad sexual en la escuela: etnografía y estudio de caso. *Revista Itinerarios Educativos*, (15). <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0016>
- Segovia, I. (2008). Atención a la primera infancia: bases sólidas para el desarrollo humano. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, 34, 34-38. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/revista/no-34-primera-infancia>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Capítulo 12. La escuela narrada: experiencias escolares de niños en reconocimiento de su voz y la de la maestra*

Elsa María Martín Cartagena

Sandra Milena Sánchez Cano

En el contexto escolar, los niños narran constantemente sus experiencias de la cotidianidad. Escuchar sus voces y relatos de experiencias hizo posible el acto de comprender los sentidos que ellos le otorgan a la escuela. Mediante la voz expresaron su sentir acerca de la experiencia vivida en las interacciones con sus pares, la maestra y el espacio. Así, este escenario privilegiado para la educación se convirtió en un lugar en el que niños de 5 y 6 años, sujetos de derechos, activos en su papel de coinvestigadores, junto a la maestra investigadora, transformaron la mirada hacia este lugar que acoge, en el que se aprende a vivir juntos y del que emanan diversas reflexiones. Estudios recientes y discursos que giran en torno a la infancia aluden a la importancia de tratar a los niños como actores sociales con la capacidad de incidir en las decisiones que los afectan, competentes y expertos en su propia vida. Este capítulo describe una investigación, de corte cualitativo, realizada con un enfoque biográfico-narrativo, en la que las observaciones de cerca, los relatos de experiencias, los dibujos relatados y las narrativas se fusionan sutilmente con el devenir de la cotidianidad escolar. Los datos narrativos fueron analizados y descritos tejiendo sentido entre los planteamientos de los autores de referencia, las voces de los niños y el saber pedagógico acumulado a lo largo de mi experiencia de vida profesional. Fue así como los procedimientos metodológicos y las estrategias pedagógicas develaron la significación de la escuela en la vida de los niños y la maestra que, en la interacción con el otro desde la escucha, la imaginación narrativa y el compartir experiencias, se tradujo inevitablemente en un giro en la relación pedagógica.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.12>

Introducción

La investigación surge de una pregunta sobre la escuela y sus interacciones, específicamente por comprender los sentidos que los niños le otorgan a la experiencia escolar. En este camino de investigar con ellos surgieron inquietudes, temores, claridades, oscuridades y un sinnúmero de vivencias. Este escrito está dividido en cuatro apartados nombrados de acuerdo con los momentos de la organización pedagógica en educación inicial y preescolar: Indagar, Proyectar, Vivir la experiencia y Valorar el proceso, y un último apartado que titulé Configuración del campo de experiencias, como el resultado de vivir los cuatro momentos anteriores y como un espacio para dialogar, discutir y concluir los aspectos más relevantes de este estudio.

Figura 12.1. Dibujo de Samuel (5 años)



“Apartadó es de Colombia, sale el sol y hay aviones por la mañana, también muchas bananeras. A mí me gusta vivir por Apartadó”. Samuel.

Fuente: elaboración propia.

El momento previo a la investigación, *Indagar*, se concibe para plantear elementos guiados por las preguntas, los intereses, propósitos y las problemáticas escolares, en conversación con otros investigadores que también se inquietaron por los niños, sus narrativas y experiencias escolares. *Proyectar*, es donde los referentes de diversos autores soportaron la base conceptual de este estudio; además, posibilitaron la comprensión de saberes en torno a la infancia. El momento *Vivir la experiencia* (la investigativa y la pedagógica) implica que los procedimientos metodológicos se convirtieron en las estrategias de aproximación al fenómeno. Y

Valorar el proceso lleva a comprender los sentidos que los niños le conceden a la experiencia escolar, a partir de sus relatos, los referentes conceptuales y nuestra voz de maestras investigadoras. Finalmente, la *Configuración del campo de experiencias* ocurre al cerrar y, a la vez, abrir la discusión de posibles hallazgos.

Indagar

La investigación se realizó en el municipio de Apartadó, región de Urabá, departamento de Antioquia. Este, como muchos municipios de Colombia, ha sufrido los flagelos de la violencia. La memoria histórica de este municipio, recogida en varios artículos y noticias de años anteriores, nos remite a un contexto marcado por episodios de violencia. La producción bananera atrajo a miles de trabajadores de todo el país, que tuvieron que enfrentar las precarias condiciones laborales mediante la formación de movimientos sindicales en defensa de sus derechos y en busca de condiciones de vida favorables. Las filiaciones políticas y la conformación de nuevos partidos convirtieron este territorio en foco de confrontaciones armadas. “[...] surgieron movimientos sociales de diverso tipo: sindicatos, movimientos cívicos y movimientos campesinos, a los que el Estado respondió con acciones militares. La movilización social generó fuertes identidades que se radicalizaron con la influencia de los actores armados” (Restrepo, 2011, p. 165).

Figura 12.2. Dibujo de Sofía (5 años)



“Yo vivo en Apartadó, hay muchas casas y las personas, también los animales y el río que se está muriendo”. Sofía.

Fuente: elaboración propia.

Estos episodios violentos han impactado sus comunidades, y en sus barrios ahora hay confrontaciones de pandillas de jóvenes que pretenden delimitar sus territorios. La comuna uno, zona urbana donde está ubicada la institución educativa en la se realizó el presente estudio, no es ajena a esta problemática social y se puede percibir un ambiente hostil, además de las desigualdades sociales y carencias de oportunidades que existen en estos espacios. Los niños de cinco y seis años que asisten a la I. E. habitan barrios aledaños, y en sus interacciones se pueden observar conductas aprendidas que pueden estar afectadas por el medio que los rodea. Esto se vislumbra en sus comportamientos, lenguaje, formas de relacionarse, de dar solución a los posibles conflictos que se presenta, en sus maneras de transitar la escuela.

Esta institución se convierte en un escenario privilegiado para la educación; es obligatoria y gratuita para los niños y jóvenes, quienes asisten diariamente con el objetivo de recibir una “[...] formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, p. 236).

Bajo esta concepción legal e ideal de lo que propone la educación en el ámbito colombiano, aparece una responsabilidad encarnada por los maestros que aparecemos como cuerpo y rostro de dicho propósito. Sin embargo, estar dentro de la escuela, con la alteridad que supone el encuentro con otros, hace que los relatos hegemónicos que promulgan una escuela para la transformación social y para el mejoramiento de las condiciones presentes y futuras del país deban enmarcarse bajo condiciones de realidad, la misma que no es vivida por todos y que atiende a particularidades que desbordan los muros escolares y obligan a pensar en las dimensiones que atraviesan la escuela y se filtran con las condiciones que viven cada familia y cada comunidad.

Así, en el ambiente de aula se empiezan a escuchar diversas voces con relatos de experiencias, acontecimientos, situaciones y momentos que hacen parte de los diálogos de los niños con los otros y con la maestra, con la intención comunicativa de compartir su sentir, pensamientos e ideas. Estos relatos espontáneos y constantes son otra forma de hacer tangible la presencia de los niños y empiezan a resonar en la medida en que pueden aportar comprensión a muchos de los interrogantes que aparecen diariamente en el quehacer de los maestros y que exigen de un acompañamiento presencial que responda a las

necesidades. Acercarse a esa realidad particular permite entender lo que le pasa al otro. Con este recorrido surge el interés de aproximarse a las narrativas de los niños, a sus relatos de experiencias, auténticos, llenos de espontaneidad, que surgen en el ámbito escolar y se producen en medio de las interacciones con los pares, la maestra y los adultos cercanos.

En la actualidad circula un potente discurso de darles participación y voz a los niños, en reconocimiento de que son sujetos de derechos y actores sociales.

Es conocido el relevante papel de los relatos en la enseñanza, particularmente en las primeras edades. Por un lado, a través de las narraciones los nuevos miembros llegan a compartir una cultura, pues formar parte de una cultura es, entre otras cosas, compartir el conjunto de relatos que la configuran. (Bolívar *et al.*, 2001, p. 49)

Es frecuente escuchar en sus relatos diferentes situaciones que viven en el contexto escolar, como también en el social y familiar. Es menester recuperar estas voces, relatos, historias y narraciones para posteriormente darles sentido desde la interpretación, comprender lo que pasa en las interacciones del aula, sus formas de habitar la escuela y orientar acciones pedagógicas pensadas desde sus singularidades. Estas últimas son posibles en virtud de que “[...] al comprender la importancia de las vidas de estos niños se puede tender de alguna forma hacia una futura acción pedagógica más apropiada a la relación que uno mantiene con ellos”, como lo plantea Manen, citado en Bolívar *et al.*, 2001, p. 49).

Es por esto por lo que se hace importante generar espacios que den cabida a estas narraciones y experiencias que surgen en los espacios escolares donde, valiéndose de la palabra como movilizadora de procesos, se logren transformar estos cuestionamientos en aprendizajes que posibiliten prácticas de aula asertivas, pensadas y reflexionadas en contexto, haciendo agradable y ameno el encuentro con el otro. Como lo expone Delory-Momberger (2009), “[...] pensar lo biográfico como una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva a través de la cual el ser humano se representa y se comprende a sí mismo dentro de su ambiente social e histórico” (p. 31).

En los estudios hallados en el ámbito internacional aparece algo en común y es el reconocimiento actual del niño como sujeto de derechos, partícipe en la

investigación, con su voz, sus relatos, narrativas y creaciones artísticas que lo involucran directamente en el proceso investigativo, respaldados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En el ámbito nacional aparecen investigaciones en torno al papel de las narrativas en la investigación; resaltan que son el medio para acceder a las experiencias, sentires, historias de vida, representaciones, pensamientos y subjetividades. De la misma manera, hay un interés generalizado por incidir en los espacios escolares en los que interactúan los niños, además de recuperar sus voces que han sido silenciadas y solo se tiene la perspectiva del adulto. En el rastreo en el ámbito local es reiterativo el discurso de escuchar las voces de los niños, de darles participación en la investigación y su capacidad de incidir en asuntos que los afecten. De igual manera, las investigaciones con niños de primera infancia son escasas y son estudios que aparecen en mayor proporción en los trabajos para titulación de pregrado.

Proyectar

En la investigación se reconoce a cada niño como sujeto individual que interactúa en ambientes diversos, aprehende el mundo desde su participación en él y posee una voz que precisa ser escuchada en el contexto escolar y en la vida cotidiana de la escuela. Los niños se relacionan con otros, pares y adultos, y adoptan comprensiones de su cultura desde la transmisión y recepción que aparecen en la familia y en los entornos inmediatos. Cada niño se configura en un sujeto portador de experiencias e historias; por ende, escucharlo y acercarse a sus relatos representa una de las premisas en el proceso de investigación. Ellos son el punto de partida en este camino de indagación. Es así como esta concepción de niño supone una dialogía en la cual se cuidan las formas en que es observado, narrado y reflexionado, como se expone en MEN, 2017a.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) del año 1989 sella el pacto internacional en la defensa de los derechos de la infancia y reconoce la condición de vulnerabilidad del niño. Por lo tanto, los Gobiernos de diversos países adheridos a esta manifiestan el compromiso para ajustar las políticas públicas que garanticen la protección y reivindicación de los derechos de los niños. La CDN establece el derecho a la vida, a la salud, a una familia, a la nacionalidad,

al cuidado y el afecto, a la participación, entre otros, que ofrecen un panorama para considerar la multidimensionalidad en el desarrollo de los niños y los espacios de socialización en los que interactúan y que deben ser veedores de su protección. Esta convención resalta el valor de los niños y los visibiliza como sujetos de derechos, al tiempo que les permite a las sociedades fundamentar acciones que protejan y reconozcan a los más pequeños.

De esta manera, desde las aproximaciones teóricas, conceptuales y legales he ampliado la noción sobre el papel fundamental que tienen los niños dentro de las comunidades y he podido reconocer que su participación y relación con el mundo aparece de forma diferenciada a la de los adultos. Por esto, considerar sus saberes y relatos de experiencia, y observar sus maneras de habitar el entorno educativo configuraron un aporte para pensar mi oficio docente y avizorar las dimensiones históricas y emocionales que aparecen de forma transversal en nuestra interacción escolar. Carrillo y Runge (2018) destacan cómo en las últimas décadas la infancia ha sido el centro de atención de investigadores de diversas disciplinas en las cuales se alude a que los niños deben ser investigados y tratados como actores sociales y no como simples objetos o problemas desde el orden social adultocéntrico.

El discurso acerca de los niños ha ido trascendiendo histórica y culturalmente, pasando de ser invisibilizados a hacer parte en el discurso y en las investigaciones. De la misma manera, empieza a hacerse una transición de *la infancia* en singular a *las infancias* en plural, abarcando la diversidad, las formas posibles de ser niño. Para ampliar esta afirmación, Amador Baquiro (2012) hace un análisis de estos discursos y prácticas en el tiempo, teniendo en cuenta los acontecimientos que marcaron esta transición y su relación con las infancias, que nos lleva a una comprensión amplia de la transformación de la infancia. Así, Amador hace este recorrido en la historia y lleva a cabo la transición a las infancias, precisamente por las mutaciones que tuvo en el tiempo. En sus aportes, constituye el campo *infancias* como un espacio que permite poner en diálogo paradigmas, saberes, conocimientos, nociones, prácticas, reflexiones y todo lo relacionado con *la infancia*.

Este estudio está permeado por los aportes de Mayall (2002) o Alanen (2003), citados por Gaitán Muñoz (2006), que mencionan tres enfoques predominantes en el estudio de la infancia, en los que me centro en la sociología de los niños;

de las estas aristas de la sociología de los niños es importante profundizar en el asunto de la agencia como parte inherente de la socialización, en tanto los niños son concebidos como agentes y actores sociales, como lo plantean Pavez Soto y Sepúlveda, “[...] que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y las sociedades en que viven” (2019, p. 203). Su participación es activa, al tiempo que se concibe una incidencia en este contexto escolar determinada por sus aportes a este proceso investigativo. Sus experiencias constituyen el foco de este estudio que se registra como sus voces, relatos, sentires, acciones, comportamientos, toma de decisiones y formas de interactuar. Todo está dispuesto: niños en un ambiente de socialización, una maestra que se preguntaba por esas interacciones y una escuela como escenario educativo.

Así entonces, las experiencias en la escuela surgen en cada momento, desde las que puedan parecer sencillas o mínimas hasta las más elaboradas o complejas. Esto hace que al finalizar el tiempo de la escuela los niños se lleven una maleta cargada de experiencias para compartir con su familia y en su contexto social. Y aparece el lenguaje como un medio socializador y las voces como una de las formas de compartir experiencias, dentro y fuera de la escuela. Como lo afirma Manen, “[...] somos capaces de recordar y reflexionar sobre nuestras experiencias gracias al lenguaje. La experiencia humana solo es posible gracias a que tenemos un lenguaje desarrollado” (2003, p. 58).

Metodología

Vivir la experiencia

El presente estudio se realizó, desde una perspectiva de corte cualitativa, basado en la descripción de los eventos de todos los días; unos producidos por los relatos de los niños y otros por la maestra investigadora, en busca de los sentidos que se le conceden a la experiencia escolar, como sugieren Connelly y Clandinin: “La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa, puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (1995, p. 16).

Partiendo de que el presente estudio se realizó con niños, fue fundamental estructurar acciones investigativas en reconocimiento de la infancia, con una mirada y acercamiento respetuoso de estos actores sociales con capacidad de agencia, pertenecientes a una comunidad escolar, a una familia, a una cultura y a una sociedad. Hablar de sí mismo, de sus pensamientos, anécdotas, acontecimientos e historias constituye la figuración de sí mismo como una narrativa de experiencias. Como afirma Delory-Momberger, “[...] lo biográfico como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia sociohistórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos” (2009, p. 31).

El enfoque biográfico-narrativo, por su posibilidad de acercamiento al sujeto sin silenciar su subjetividad, se convierte en el foco de esta investigación; para Bolívar, “[...] contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (2002, p. 3). Los relatos de los niños, sus interacciones y vivencias fueron el insumo para analizar y describir los sentidos de la experiencia escolar en sus voces como sujetos activos, y en mi voz como maestra investigadora matizada desde un saber de experiencia. Como lo afirman Bolívar *et al.*, “[...] un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación” (2001, p. 3).

Para Connelly y Clandinin (1995) y Bolívar *et al.* (2001) es viable distinguir tres dimensiones en el desarrollo de los estudios narrativos: el fenómeno que se investiga (la narrativa como producto o resultado escrito o hablado); el método de la investigación (investigación narrativa como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos), y el uso que se le puede dar a las narrativas en la investigación (promover, mediante la reflexión, cambios en la práctica educativa). Bolívar *et al.* (2001, p. 17) aclaran: “No conviene, pues, confundir entre narrativa (el relato oral o escrito), investigación narrativa (modos de recordar, elicitación, construcción y reconstrucción) y uso de narrativa (como dispositivo para promover el cambio en la práctica)”.

En mi investigación la narrativa es entendida como una experiencia de los niños expresada en relato, donde sus voces son el reflejo de los sentidos que ellos le otorgan a la cotidianidad escolar y se constituyen en la forma de comprensión

del fenómeno. Para Delory-Momberger (2009) “[...] el relato constituye una capacidad fundamental de la experiencia humana y juega un papel esencial de nuestra forma de comprender el mundo y de configurar nuestra existencia” (p. 60). Para el logro de este propósito se hace una aproximación sensible al mundo de la vida de los niños, a su experiencia vivida en el contexto de la escuela, a sus interacciones con los pares, la maestra y el espacio. Como afirma Manen, “[...] la pedagogía exige cierta sensibilidad y receptibilidad fenomenológica hacia la experiencia vivida [...] con el fin de determinar la importancia pedagógica de las situaciones y relaciones de la vida cotidiana con los niños” (2003, p. 20).

En este estudio, la narrativa, como el método de recolección de relatos para ser descritos, se basa en aquellos datos que se conforman por los relatos de los niños y el de la maestra investigadora, reconociendo la singularidad de los sujetos, su identidad y su experiencia vivida. Connelly y Clandinin plantean que “[...] la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por lo tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales” (1995, p. 12). Así, la experiencia de los niños aparece en forma de relato para ser analizada y descrita en clave de una aproximación por los sentidos de la experiencia escolar. Bolívar *et al.* (2001) exponen dos grandes funciones de la narrativa; una que provee formas de interpretación, pues en ese proceso de descripción de los relatos de los niños se reconoce que los humanos dotan de sentido a su mundo de acuerdo con estructuras narrativas; la otra proporciona guías para la acción, pues en ese camino de investigar hay un retorno al sujeto que reflexiona, se cuestiona y construye otras formas de relación con el mundo. Como lo afirman Gil y Jover: “[...] mirar a la infancia y a su mundo y volver luego, tras la investigación, a la realidad educativa posible y deseable para los niños y las niñas (*sic*)” (2000, p. 108).

La narrativa y su uso en cuanto reflexiones críticas que emergen del mismo proceso investigativo, es decir, la reflexión biográfica-narrativa como maestra investigadora generada por las observaciones, relatos de los niños y experiencias escolares, sugiere una adecuación y mejora por la relación pedagógica que se establece con los niños. Para Murillo Arango (2015): “[...] la narrativa de experiencias como fundamento de la acción pedagógica [...] se trata de una dialéctica de escucha recíproca y de estar siempre abierto al otro” (p. 13). En cuanto a lo biográfico, ese proceso de transformación de la mirada hacia la escuela, los

niños y sus interacciones donde aparece el ser maestra incorporado en el relato. Es por esto por lo que lo llamo una aproximación sensible; por una parte, debido al tacto en el acercamiento a los niños, el respeto por sus voces y sus formas de ser en este espacio escolar; por otra parte, porque mi sensibilidad como maestra investigadora está puesta en cada una de mis acciones pedagógicas y de mis relatos.

Se considera este un enfoque apropiado para investigar con niños por la posibilidad de escuchar su voz con una participación en la investigación, de trascender en estos relatos de experiencias y generar un cambio en la propia práctica de maestra investigadora, como sustento en los nuevos saberes de experiencia. Como concluyen Connelly y Clandinin, “[...] la narrativa y los relatos, tal como creemos que funcionan en la investigación educacional, generan nuevos temas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica” (1995, p. 50). Experiencias y relatos se unifican en la escuela para conceder ese lugar importante al acto de narrar y escuchar que constituye en sí mismo el acto de acoger; es la creación de situaciones de confianza que permitan exteriorizar sus ideas, pensamientos y sentimientos como una habilidad innata de los niños.

Dadas las modalidades de las acciones y los objetivos específicos propuestos, además de la activa participación de los niños a lo largo del proceso como estudiantes de transición y sujetos activos, los nombro coinvestigadores, con respaldo en Argos *et al.*:

Se intensifica el papel del niño en la investigación como un participante de pleno derecho, que se convierte en un agente social que tiene que ser escuchado en aquellos temas que le afecten y ser tenido en cuenta en la medida de lo posible, ya que será el primer beneficiario; el niño se convierte en coinvestigador, consiguiendo una implicación y participación plena de la infancia en la investigación educativa. (2001, p. 3)

Cada niño aportó a este proceso desde su singularidad, con su voz, preguntas, relatos de experiencias, con su presencia y existencia. Además, se pudo elucidar cómo los niños son agentes morales, como lo afirman Pavez Soto y Sepúlveda, “[...] porque negocian e interaccionan con otras personas, deciden y actúan, y también son actores sociales, ya que tienen deseos subjetivos” (2019, p. 203).

Ser maestra es mi vocación y mi formación profesional. En las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* dice que soy constructora permanente de ambientes y situaciones que dan vida a las experiencias que los niños, al tiempo que las reconstruyo, enriquezco y reorganizo, a fin de generar nuevas acciones que posibiliten el aprendizaje; acciones cotidianas en la escuela que hacen parte de mi ser y quehacer pedagógico.

En el marco de este trabajo surge otra función que se me hizo necesario asumir y es la de investigadora, aunque esto no desdice el hecho de que, de algún modo, ya se es investigadora en el aula para acompañar procesos pedagógicos. Pero, en este caso aludo a la que requiere de una rigurosidad académica propia del estudio por realizar. Es por esto por lo que considero algunas características importantes para complementar el papel de maestra investigadora.

Una primera característica que menciono es la “mirada epistémica”, planteamiento de Eisner (1998), citado por Murillo Arango (2004), es decir, “[...] aquel tipo de saber obtenido a través de la vista, una mirada capaz de referirse a todos los sentidos y cualidades a las cuales son sensibles” (p. 25). Los pequeños detalles, los momentos y las situaciones de interacción con los niños están cargados de significado, pues ellos desde su ser se lo confieren.

Otra característica es la sensibilidad pedagógica. Para establecer una relación en el contexto pedagógico con los niños se hace necesario acercarse a sus formas de interactuar con los otros y ese acercamiento debe ser simétrico, en comprensión de ese sujeto. Como afirma Manen: “[...] los profesores que tienen sensibilidad pedagógica respecto a los niños de los que son responsables, también suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales, y a sus cualidades y circunstancias particulares” (1998, p. 63). Los niños perciben si hay un interés real por sus circunstancias, sus relatos y sus producciones, además de expresarlo como un llamado a reconocer su existencia. Esta sensibilidad aduce a la escucha atenta, de cerca, en un ambiente de confianza y tranquilidad.

Una última característica (aunque sin duda existen muchas más) es el saber de experiencia o saber pedagógico, ese que se adquiere con las prácticas pedagógicas, conversaciones, reflexiones, lecturas, seminarios, en la interacción con los niños, con las familias, con los compañeros docentes, con este proceso investigativo; un saber que se requiere para describir y comprender los datos narrativos. Así lo afirman Alliaud *et al.*: “Las narraciones de experiencias pueden

ser interpretadas desde la situación particular de cada uno. Ese saber de la experiencia, sostiene Larrosa, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y con nuestra transformación” (2008, p. 4).

Por esto, Castro sugiere “[...] escuchar la voz del niño en la investigación amplía la visión del investigador de la realidad educativa, teniendo en cuenta que siempre ha sido [...] silenciada frente a la visión y perspectiva de los agentes educativos adultos, padres y maestros” (2010, p. 790). En el contexto escolar, en ocasiones, estas voces son silenciadas por el ruido que producen, la sinceridad de sus palabras y la facilidad para expresar lo que sienten sin prejuicios, espontáneamente.

Estrategias de recolección de datos narrativos

Como lo he mencionado, el presente estudio se realizó con niños de 5 y 6 años para lo cual era necesario generar unas técnicas de colección de la información acordes con las características de la población. Mejor que referirme a ellas como técnicas, he optado por llamarlas estrategias de recolección de los datos narrativos, en virtud de la población, del enfoque y de los procedimientos metodológicos.

La observación de cerca

La observación de cerca es una noción empleada por Manen como un método indirecto para recoger material experiencial, pues “[...] para poder acceder a la experiencia con niños pequeños puede ser importante jugar con ellos, pintar, dibujar, seguirlos en sus espacios de juego y en las cosas que hacen, mientras usted permanece atento a cómo es para ellos” (2003, p. 86). Así como lo sugiere el autor, los momentos de juegos (actividad esencial para los niños), de acciones pedagógicas, en las interacciones, entre otras experiencias, fueron el insumo para esta observación de cerca, conjugada con la “mirada epistémica” para captar momentos y situaciones, expresiones, gestos, relaciones y relatos. Siguiendo con Manen, “[...] la observación de cerca requiere que el investigador sea participante y observador a la vez, que mantenga cierta orientación a la reflexión y al mismo tiempo se proteja de la actitud más manipulativa en la relación social” (2003, p. 87).

Esta observación de cerca se hizo en los diferentes momentos esenciales a la organización de la práctica pedagógica: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso, y de otros momentos de la cotidianidad escolar en las que los niños participan activamente. El propósito es agudizar la mirada y preparar la escucha para captar lo que puede significar para los niños compartir el espacio escolar; esto se puede ver expresado en relatos, interacciones, actitudes, silencios, y en cómo se desenvuelven naturalmente.

El instrumento utilizado para registrar esas observaciones de cerca fue el *diario narrativo*, que tuve a la mano para registrar los momentos más relevantes del proceso investigativo, teniendo en cuenta lo que plantea Manen en el sentido de equilibrar las partes y el todo: “En varios momentos será necesario dar marcha atrás y observar el total, el contexto y el modo en que cada parte debe contribuir a la totalidad” (2003, p. 52). Este instrumento fue clave para registrar los momentos más relevantes que hicieron parte del objeto de investigación; los apuntes y notas del diario narrativo posibilitaron reconstruir momentos que fueron descritos y analizados en el informe narrativo. Este *diario narrativo* constituye lo que Connelly y Clandinin, en investigación narrativa, definen como notas de campo de la experiencia compartida: “[...] el investigador participa en la situación con los niños, con la profesora, y recogiendo sus notas. Los apuntes del investigador son el registro activo de su construcción de los acontecimientos ocurridos en clase” (1995, p. 24).

Las asambleas

Las asambleas son un ritual que con frecuencia se realiza con los niños. Es una práctica cotidiana que hace parte de los momentos pedagógicos. La finalidad es compartir experiencias desde las narrativas y los relatos de los niños: cuando se hacen en el espacio escolar hay un tema o aprendizaje para abordar y dialogar, cuando se hacen espontáneamente se conversa con libertad acerca de las diversas experiencias. El documento del MEN (2016), anexo a los *Derechos básicos de aprendizaje de transición*, define que “[...] la asamblea es un espacio de actividad conjunta específicamente verbal y rico en cuanto a sus posibilidades interactivas, donde los niños pueden expresarse acerca de diferentes temas, compartir la tradición oral y sus experiencias” (p. 30).

En el marco de la investigación, las asambleas se hicieron acerca de preguntas movilizadoras del pensamiento y relacionadas con la comprensión del fenómeno; el instrumento utilizado para transcribir estos relatos de las asambleas fue el registro de asambleas; estas, después de ser grabadas, se transcribían a este formato sin realizar ningún tipo de modificación, por el respeto de las voces naturales de los niños.

Dibujos relatados

El dibujo es una de las expresiones artísticas más significativas para los niños. Mediante sus creaciones expresan otras dimensiones desconocidas, que solo ellos pueden ayudarnos a interpretar. Por esto es un recurso que se utiliza con frecuencia en la investigación con niños. Castro, quien ha realizado varias investigaciones con niños, sostiene que “[...] las investigaciones más recientes han considerado el dibujo como un medio para alentar a los niños a comunicarse de manera efectiva, sin la fuerte dependencia en las habilidades verbales y de alfabetización” (2010, p. 792). Les permite a aquellos a quienes se les dificulta expresarse en público un momento más íntimo para relatar sus dibujos en la medida en que “[...] es un medio de ayudar a los niños a hacer visibles sus pensamientos a los demás” (*ibid*).

El dibujo es una actividad que el niño conoce desde antes de la escolarización, en la escuela le van agregando otros detalles de acuerdo con su desarrollo evolutivo y estímulos del medio. Es así como de una manera natural, diría, en mi trabajo el dibujo se consolida como una estrategia para que los niños relaten eso que plasmaron en una hoja con lápices y colores, y que para ellos posee un significado en sí mismo, que es, en últimas, una forma de acercamiento a sus relatos de experiencias. En el momento de la investigación estos dibujos surgieron de las provocaciones y preguntas en torno a la escuela, los espacios escolares, las relaciones establecidas con los otros y con la maestra.

El instrumento utilizado para recolectar estos datos narrativos fueron las fotos de los dibujos y en la parte posterior del dibujo se transcribía el respectivo relato. Algunos relatos eran suficientemente elaborados, y otros más cortos, dando pie a preguntarse por algunos elementos aparecidos en el dibujo, pero a los cuales el niño, aparentemente, no hacía referencia.

Consideraciones éticas

Para ser consecuentes con el hecho de que esta investigación se realizó con sujetos activos y actores sociales, los planteamientos de Barreto (2011), en los que propone unas consideraciones éticas para tener en cuenta al momento de investigar con niños, complementaron argumentativamente las acciones que se llevaban a cabo en el aula y en los momentos investigativos. Destaca que la participación debe ser voluntaria, sin que los niños se sientan presionados por mi condición de ser su maestra, reiterándoles que sus aportes a la investigación son relevantes.

Siguiendo a Barreto (2011), la información se divide en el denominado *asentimiento informado de los niños* para participar en la investigación por medio de pictogramas para la comprensión, además de una posterior explicación de estos, teniendo en cuenta que en cualquier momento pueden expresar su deseo de no continuar; y también el consentimiento por parte de las familias llamado *consentimiento informado de las familias*, en el que permiten que los niños hagan parte del proceso investigativo y se les explica que se harán fotos, videos y relatos con fines académicos. Todas las familias estuvieron de acuerdo en la participación de los niños en la investigación y contribuyeron en las actividades planteadas desde su función como adultos significativos de los niños.

Resultados

Valorar el proceso

El resultado de este proceso de investigación se presenta como un informe narrativo con el fin de dar a conocer el análisis y la descripción de los datos narrativos que, como aduce Bolívar, “[...] tiene la ventaja de no violar ni expropiar las palabras de los sujetos investigados” (2002, p. 15). Lo elaboré tejiendo sentido entre las voces de los autores referenciados y los datos recogidos con las diferentes estrategias metodológicas: las narrativas y dibujos de los niños y mis reflexiones como un saber pedagógico o de experiencia.

De este proceso de análisis se despliegan tres unidades de sentido a las que los datos me aproximaron: la escuela como lugar de acogida, la escuela como la posibilidad de aprender a vivir juntos y la escuela para ser reflexionada.

Figura 12.3. Dibujo de Juan (5 años)



“Mi colegio es Santa María. Quiero mi colegio, hay un parque que me divierto y hay palomas. Hacemos tareas, no les pegamos a los amigos y tienen que portarse bien”. Juan.

Fuente: elaboración propia.

La escuela como lugar de acogida

De acuerdo con las narrativas de su sentir por la escuela, se infiere un agrado por este lugar que los acoge, los abraza y les presenta diversas formas de vivir la experiencia escolar, no solo limitándose al espacio de la escuela, sino explorando otros lugares, tal vez desconocidos para algunos. Hay un reconocimiento del otro: con el que se dialoga, juega, comparte, pelea, se le saca la lengua y amenaza con golpearlo, pero que al rato vuelven a ser los mejores amigos. En el otro hay un interlocutor, y me incluyo, al que se le cuentan los secretos de la vida, normalmente en voz baja o para que otros no escuchen y se alejan: “Profe, vea, están hablando de mí, me están mirando y le dice pasito para que no pueda escuchar” (Salomé, 5 años). Hay un desagrado de algunos por cumplir con los deberes y buscan evadir responsabilidades escolares. Algunos niños son transgresores de los acuerdos grupales, siendo conscientes de ello; es un desafío a la autoridad o un deseo por determinar el efecto de sus acciones.

Se retoma cuando se plantea la importancia de la escuela y de la crisis de las transmisiones, cuando se les ha restado importancia a las pequeñas cosas para convertirlas en insignificantes, lo que implica la pérdida del valor del “[...] encuentro inmediato cara a cara, corazón a corazón, de sus miembros” (Duch,

1998, p. 22). Y es inevitable, en lo personal, no considerar todas estas experiencias de la escuela como ese encuentro con el otro desde el amor; es un año escolar en el que se comparte con esas personas un largo tiempo de la cotidianidad, con las que se vive una diversidad de momentos, y al finalizar el año hay nostalgia, hay abrazos, lágrimas: “Profe: ¿yo no puedo pasar a primero contigo y con todos mis amiguitos?” (Isabela, 5 años). Creo en el amor de los niños y que hablan desde el corazón; es cierto también que experimentan otros sentimientos desde el desencuentro y los expresan desde su ser y hacer. Reitero que la escuela así vivida con estos itinerarios, pautas, momentos y situaciones cumple su misión de “[...] abrir los horizontes del presente y del futuro a niños y adolescentes que le han sido confiados por la sociedad” (Duch, 1998, p.12).

En sus dibujos relatados se destacaron lugares más concretos de la escuela que representan para ellos diversión, compartir, jugar y estar libres en un espacio abierto; entre ellos el parque, el salón, la sala de sistemas y la cancha. Ante esta manifestación artística como un lenguaje de expresión, los niños dejan ver y oír su sentir, ya que con el relato de ellos se profundiza en estas formas de lápices y colores, así como afirma Forero Quiroz (2018): “[...] el dibujo y las narrativas que lo acompañan fueron esa voz viva de sus pensamientos, sentimientos, experiencias y emociones” (p. 64).

Figura 12.4. Dibujo de Luis (6 años)



“Amo mi colegio, me encanta aprender, me gusta mi salón, hay fichas y juguetes. Yo he visto rompecabezas de tractomula”. Luis.

Fuente: elaboración propia.

La posibilidad que brinda el dibujo acompañado del relato es poder ver con los ojos del niño lo que aparentemente no se logra percibir en el dibujo. Se pueden configurar unos relatos con más elementos en los cuales pareciera que los dibujos sirven de apoyo para generar nuevas narrativas, incluso al precio de salirse del hilo conductor de la conversación. Con sus dibujos se vislumbra un reconocimiento de espacios significativos para ellos, de los que más disfrutaban y reclaman con insistencia.

Se vuelve a observar cómo los niños se sienten acogidos ya no solo desde lo simbólico, sino desde sitios específicos, espacios que disfrutaban y les permiten vivir experiencias que después son narradas como un acontecimiento: la satisfacción de terminar la actividad propuesta, salir al frente de sus amigos y tener la atención de ellos (por cortos instantes), lograr armar ese rompecabezas que les parecía tan difícil, escuchar narrativas de la maestra y empezar a incorporar un lenguaje nuevo a su léxico; la *meleadita*, el gol, la celebración, el abrazo por ganar el partido, el sudor por ese encuentro deportivo y compartir el agua como todos unos amigos después de haber sido rivales en el juego; el descubrimiento pedagógico del uso del computador, la sorpresa de ver un proyector reflejar una imagen en un tablero y buscar una explicación lógica a ese hecho, dibujar en Paint y asombrarse de su talento no tan hábil con el lápiz y los colores. Con esto quiero hacer alusión a Duch cuando plantea el doble sentido del lenguaje o la lengua materna, pues los niños empiezan a practicar eso que se aprende en la escuela: “[...] el ser humano experimenta la necesidad de la lengua materna en un doble sentido: para expresarse, la comunidad debe aprender y practicar los lenguajes, pero el auténtico uso de los lenguajes se plasma en forma de comunidad” (1998, p. 24).

La escuela como la posibilidad de aprender a vivir juntos

Uno de los cuatro pilares de la educación es aprender a vivir juntos. Según Delors (1996), aprender a vivir con los demás se presenta como un pilar haciendo alusión a la importancia de aprender a estar con el otro y por lo que debe propender la educación:

Este aprender a vivir juntos viene estrechamente relacionado con una escuela que acoge y posibilita aprender a vivir con el otro en su irreductible alteridad.

Llegar a la escuela y encontrarse con otros que sienten, piensan y viven diferente implica inevitablemente aprender a vivir con el otro y su singularidad. (p. 96)

Como lo plantea Delval (2001), una de las funciones de la escuela es socializar a los niños, “[...] es decir, hacerles participar en la vida social, relacionarse con otros niños de la misma edad y adquirir las formas de interacción con los otros” (p. 87). En este contexto, la escuela se convierte en ese lugar donde se adquieren otras formas de relacionarse con el otro.

Figura 12.5. Dibujo de Isabela (5 años)



“Lo que más me gusta de mi colegio es que tengo muchos amigos para jugar, jugamos en el parque, en muchas partes. A veces peleamos pasito y nos disculpamos y jugamos otra vez”. Isabella.

Fuente: elaboración propia.

Transformar la mirada hacia la escuela implica hacer de estos relatos de los niños una forma de pensar estrategias pedagógicas en las que se aprenda a convivir con el otro, escuchar sus voces con la intención de hacer eco en las prácticas y generar otras formas de relación con los otros. Como lo afirma Delval, “[...] en la escuela el niño y la niña (*sic*) aprenden las regulaciones abstractas. No son normas como las de la casa, personales, variables, modificables. Por el contrario, en la escuela hay normas que no son negociables” (2001, p. 89).

Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que este estudio está permeado por aportes de la sociología de la infancia, los momentos descritos

anteriormente y vividos por los niños son un ejercicio de agencia en sí mismo, es decir, los niños como agentes sociales que, como lo describen Pavez Soto y Sepúlveda, “[...] participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (2019, p. 203). La socialización es un ejercicio de agencia; en este contexto escolar, los niños toman decisiones basados en acuerdos ya establecidos, donde reconocen beneficios y posibles consecuencias. Con las vivencias y encuentros determinan contribuir a prácticas de relación con el otro con base en la consideración y el respeto, así como también algunos deciden trasgredir acuerdos porque aún no le encuentran un sentido. Esto confluye en las formas de habitar la escuela.

Se aprende a vivir juntos viviendo juntos, en el encuentro con el otro, dando al otro lo que hace parte de mí, escuchando y haciendo propios sus relatos porque me identifico con él, comprendo su historia de vida y eso me conmueve, conozco esa otra faceta que, en los afanes cotidianos, se desconoce, reconozco en el otro un ser humano que se equivoca, que merece que lo escuchen y le den otra oportunidad. Esa es la vida misma con todas sus vicisitudes, momentos agradables y desagradables.

La escuela para ser reflexionada

En los referentes conceptuales que hicieron parte del soporte teórico de esta investigación hay un elemento en el que todos los autores abordados coinciden y es destacar la importancia de la reflexión acerca de la educación, la pedagogía, la escuela, el hacer pedagógico, la maestra, los niños. Se considera un acto clave en tanto permite una mirada más profunda, elaborada y pensada de lo que se hace y se dice. Duch (1998) acude a la reflexión como un mecanismo de adherir a la praxis pedagógica la acogida y el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad. Masschelein y Simons (2014) plantean la autorreflexión como una disponibilidad permanente que implica una constante evaluación del propio rendimiento en términos de sus fortalezas y debilidades. Manen (1998) considera que con la reflexión se puede tener un conocimiento de los niños y, por ende, una relación pedagógica más apropiada. En MEN (2017) se menciona “[...] la reflexión de la maestra sobre su saber; es decir, volver sobre sus prácticas,

preguntarse sobre ellas, comprender cuáles funcionaron y por qué, explorar cómo enriquecerlas y reconstruirlas” (p. 28).

Figura 12.6. Dibujo de Sofía (5 años)



“Lo que más me gusta de mi colegio es mi profe porque nos ha enseñado muchas cosas que no sabíamos, y aprendo cosas que no sé, nos ayudas a hacer muchas, muchas cosas y haces unos dibujos muy lindos”. Sofía.

Fuente: elaboración propia.

Es un amor por la vocación, la profesión, por los niños, por la escuela, por las posibilidades de transformar la vida de uno y de otros; un amor, como lo nombran Larrosa y Venceslao (2018), citando a Arendt, el doble amor por el que se decide la educación, “[...] el amor al mundo y el amor a la infancia —y agregan— nosotros nos atrevemos a añadir un tercero: el amor a la escuela” (p. 108). Y es un amor que se transmite en las situaciones, acciones y relaciones pedagógicas que los niños logran percibir, y permite establecer conexión conmigo y lo que les propongo como un acto de amor hacia ellos. Así como lo describen Masschelein y Simons (2014): “[...] como ocurre con un niño, el alumno no quiere a alguien que esté (únicamente) interesado en él o en ella, sino a alguien que esté interesado en otras cosas y por lo tanto sea capaz de generar interés por ellas” (p. 37).

También vale la pena mencionar la bitácora de la práctica pedagógica (MEN, 2017b) un instrumento que aportó a este proceso reflexivo. Esa bitácora es una herramienta práctica para que los maestros nos apropiemos de las *Bases*

curriculares para la educación inicial y preescolar. Fue entregada al inicio del año por el Programa Todos a Aprender (MEN, 2021); tiene como propósito que se relate la experiencia pedagógica, se reflexione sobre el quehacer y enriquecer el saber para construir propuestas cada vez más significativas con los niños de primera infancia. En sí no fue un elemento pensado en la investigación, surgió en el camino y me permitió claridades y comprensiones en el ejercicio de reflexionar sobre mi papel como maestra investigadora y la apropiación de los referentes curriculares.

Para concluir este asunto de la escuela se alude a dos aspectos que considero fundamentales; en primer lugar, cómo estas reflexiones, interacciones y saberes se van constituyendo en saber pedagógico o de experiencia, dotando el oficio docente de posibilidades para adecuar sus prácticas pedagógicas en contexto y en tiempo presente de acuerdo con las especificidades de los niños. En segundo lugar, plantear un elemento al que aluden Dussel *et al.* (2006) y es la práctica de educar la mirada pedagógica, como lo advierte Masschelein: “A mi modo de ver, para *e-duc*ar la mirada es preciso una práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de este tiempo —hacia un futuro mejor—” (2006, p. 296). En este sentido, y en contraste con la propia experiencia investigativa, fue un caminar por senderos desconocidos, pero en el ejercicio de ampliar la mirada y escribir acerca de estos pasos se adquieren comprensiones al tiempo que me liberaba de supuestos, certezas o predisposiciones. Fue un abrir los ojos para permitirme ver lo que en la cotidianidad escolar acontecía, pero con otra mirada, reflexiva, crítica, comprensiva, dando lugar a la posibilidad de ofrecer, dar más, entregarse, como lo expresa Masschelein: “[...] es una pedagogía generosa: da tiempo y espacio, el tiempo y el espacio de la experiencia” (2006, p. 306).

Discusión

Configuración del campo de experiencias

El campo de experiencias en este escrito es la conjugación de saberes acerca de los niños, las interacciones que se establecen en la práctica pedagógica y el

saber de experiencia. Al acercarme a la finalización del informe narrativo considero que esta experiencia investigativa hace parte de un ámbito que debe ser discutido, puesto en escena y que aporta elementos para las investigaciones en el campo de la infancia.

Los hallazgos se sustentan en los resultados del análisis y cómo estos datos narrativos salen del sujeto y retornan para configurar nuevas experiencias, es decir, en el caso específico de los niños los relatos surgen de sus interacciones, son puestos en común con sus pares y maestras. El niño, en la configuración de su relato, hizo una figuración de sí y exteriorizó parte de su esencia al manifestar que quiere a sus compañeros de aula, actúa en consecuencia y establece unas relaciones más armónicas basadas en ese afecto hacia el otro. Algo similar sucede con la escuela, pues en sus relatos aparece como un lugar que lo acoge; en ese sentido identificará más momentos y prácticas acogedores que le signifiquen que permanecer en la escuela es un tiempo fructífero. Lo mismo sucedería si sus relatos expresaran un desprecio por la escuela o por el hecho de compararla con otros.

Las anteriores afirmaciones las respaldo en mi propia experiencia: mi mirada hacia la escuela se transformó cuando mi discurso sobre esta transitó de un lugar tedioso y tensionante al lugar donde tenía la posibilidad de construir otras formas de relación pedagógica con los niños. En mis reflexiones concluí que en estos dos años de investigación los niños de la comunidad son los mismos que presenté en el planteamiento del problema, no han variado, pero la relación que establezco en este momento es distinta; entonces, fueron mi mirada, mi abordaje, mis relaciones y mis concepciones los que se transformaron.

Conclusiones

Quiero concluir que, como maestros, es indispensable estar habitados de preguntas por la escuela; como lo afirma Freire, todo conocimiento comienza por la pregunta. Es importante cuestionarnos y, a la par, armonizar ese ser maestro con el ser investigadores que nos mueva del lugar de las certezas de que ya todo está dicho y hecho, que asumamos nuestro compromiso con los niños sin delegar a otros nuestra responsabilidad pedagógica.

Para comprender a los niños, sus necesidades e intereses y actuar en consecuencia es esencial escucharlos, darles la palabra, permitir que den cuenta de sus experiencias, pensamientos, sentimientos y emociones; sus relatos en ocasiones pueden incomodar, pues los niños no maquillan sus palabras, pero nos permitirán mirar las propias prácticas en la voz de los receptores de nuestras transmisiones con todo el criterio para determinar lo que perciben de nuestro ser y quehacer como maestros.

Para este acercamiento investigativo y pedagógico con los niños también es importante analizar los procedimientos de aproximación al fenómeno o la experiencia escolar; el asunto de la sensibilidad y el tacto pedagógico dejarán una marca en las relaciones que se establecen (de tipo pedagógico e investigativo) con estos sujetos de derechos, actores sociales y que inciden en las decisiones que los afectan. Puedo afirmar que después de esta investigación sus prácticas se transformaron, las conversaciones fluyen, hay un interés por relatar y escuchar experiencias, hay una cercanía con el otro desde su existencia como compañero de aula y como otro narrador de historias. Las narrativas de experiencias dan cuenta de la capacidad reflexiva de los niños, y sus relatos reflejan el acontecimiento vivido con matices de significación individual.

Con las contribuciones de la sociología de la infancia se percibe la capacidad de agencia de los niños; su participación activa en cada una de las decisiones investigativas y pedagógicas dio rumbo y sentido a este estudio, siendo su voz, sus experiencias, su presencia y su existencia lo que determinó los resultados y reflexiones que surgieron en este trayecto; como lo plantea Pavez Soto (2012): “[...] los niños y las niñas (*sic*) son y deben ser vistos como agentes, es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (p. 94).

El enfoque biográfico-narrativo constituye una apuesta por biografiar y narrar la experiencia del sujeto como un relato de sí, con miras a interpretar y analizar los datos narrativos. En lo biográfico se puede percibir el sentido de la experiencia que se traduce en un discurso comunicativo que, al constituir una estructura narrativa, elabora la existencia como una historia. Bolívar afirma: “[...] para comprender algo humano, personal o colectivo es preciso contar una historia” (2002, p. 2).

En los resultados de los estudios con los niños los investigadores coinciden en afirmar la importancia de precisar una metodología que esté en consonancia con el proceso de desarrollo infantil, sus intereses y necesidades. Por lo general, los propósitos se inclinan por su sentir, gustos, representaciones, percepciones en cuanto a prácticas o espacios y se fundamentan en la forma en que se concibe y se trata a la infancia, pues desde ahí se proyectarán sus posibilidades en la investigación. Gil y Jover (2000) plantean que “[...] conocer la infancia requiere hoy menos ideas abstractas y más trato humano” (p. 109); por tanto, debe haber una preocupación orientada por su sentir más que por su pensar, y para acceder a estos sentires es necesario darles la palabra, escucharlos para que hablen de sí y de lo que los rodea: “[...] las narraciones biográficas pretenden acertadamente dar la palabra a los niños y las niñas (*sic*) [...]”. La educación es una tarea, primero de acogida y luego de escucha” (p. 120). No se trata solo de escucharlos y darles la palabra, se debe preocupar por el eco de sus voces, pues “El educador auténtico sabe escuchar, pero también agitar existencias y ofrecer horizontes más amplios” (p. 120).

Con los anteriores planteamientos quiero dejar abierta la discusión en cuanto a las metodologías más adecuadas para investigar con niños, teniendo como premisa el interés superior de ellos: el reconocimiento de seres sujetos de derechos, activos y participativos, con una voz que les valida su existencia, siendo expertos en asuntos que les afecten en sus propias vidas.

Referencias

- Alliaud, A., Feldman, D., Suárez, D., y Vezub, L. (2008). *El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Universidad de Buenos Aires.
- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Revista Pedagogía y Saberes*, 37, 73-87. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87>
- Argos, J., Castro, A., y Ezquerro, M. P. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos: aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18. doi: <https://doi.org/10.35362/rie5451651>

- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 635-648. <https://hdl.handle.net/10495/6914>
- Beltrán, I., Castro, I., e Higueta, C. (1997). *Lo que todo educador debe saber*. Fecode.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Carrillo, S. C., y Runge, A. K. (2018). *Nuevos estudios sociales sobre infancia o nuevas sociologías de la infancia*. Documento de trabajo. Universidad de Antioquia.
- Castro, A. (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 789-796. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325082>
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Editorial Laertes.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Clacso.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Ediciones Morata.
- Duch, Ll. (1998). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós Educador.
- Forero Quiroz, L. A. (2018). *Escuchando los dibujos de los niños: una mirada a las narrativas que acompañan los dibujos libres de los niños* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/19864>
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>
- Gil, F., y Jover, G. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. *Enrahonar: an International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 31, 107-122. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.412>
- Larrosa B. J. (2008). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>

- Larrosa B. J., y Venceslao, M. (2018). Un pueblo capaz de scholè. Elogio de las Misiones Pedagógicas de la II República española. En J. Larrosa (ed.) *Elogio de la escuela* (pp. 107-138). Editores Miño y Dávila.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41214.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Editorial Paidós.
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Masschelein, J. (2006). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel; D. Gutiérrez (Eds.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-309). Manantial.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Editores Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *¿Qué dice aquí?... ¿Cómo se escribe esta palabra?: orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición*. Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/3178/bases-curriculares-educacion-inicial-preescolar>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Bitácora de la Práctica Pedagógica: bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. <https://www.calameo.com/read/005773518d7469b3fc48d>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Programa Todos a Aprender* https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-379147.html?_noredirect=1
- Murillo Arango, G. J. (2004). Retratos de familia y escuela a través del juego dramático. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(40), 25-39. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6012>
- Murillo Arango, G. J. (compilador.). (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Clacso.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>

- Pavez Soto, I., y Sepúlveda N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia: una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63243>
- Restrepo, G. (2011). Memoria e historia de la violencia en San Carlos y Apartadó: 1980-2005. *Universitas Humanística*, (72), 157-188. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2151>
- Unicef. (2006). *Convención sobre los derechos del niño 1946-2006*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Sobre los autores

Autoras compiladoras

Adriana Inés Ávila Zárate

Licenciada en Educación Preescolar y especialista en Educación con Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Es magíster en Tecnologías de Información Aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y doctora en Educación de la Universidad de los Andes. Temas de investigación: ciencias de la educación, educación general (incluye capacitación y pedagogía) y otras ingenierías y tecnologías. Se ha desempeñado como asesora pedagógica, docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, coordinadora académica de la Especialización en Educación con TIC y de la Maestría en Educación, directora del Grupo de Investigación en Educación y Lenguaje en la UNAB.

Correo electrónico: aavila2@unab.edu.co

Lina María Osorio Valdés

Licenciada en Educación Infantil y especialista en Necesidades Educativas Especiales con Nuevas Tecnologías de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Es magíster en Tecnología Educativa del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), magíster en Evaluación y Gestión de Calidad en la Educación Superior de la Universidad Oberta de Cataluña y doctora en Educación de CETYS Universidad. Temas de investigación: TIC y educación, inclusión, evaluación y calidad. Se ha desempeñado como docente en la Universidad Cooperativa de Colombia, la Universidad Industrial de Santander y la UNAB.

Correo electrónico: losorio3@unab.edu.co

Autores compilados

Ivonne Rocío Acero Rodríguez

Licenciada en Educación para la Infancia con énfasis en Básica Primaria de la Universidad Distrital, con especialización en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima, maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás y actualmente es candidata a doctorado en Educación de la Universidad de la Salle de Costa Rica. Su trayectoria en educación en los sectores público y privado es de 18 años; se ha desempeñado como docente de planta del municipio de Soacha desde hace 17 años. Actualmente es docente tutora del Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional, desde hace 9 años, aportando a los procesos de formación de docentes en ejercicio de preescolar y básica primaria. Su interés primordial es generar cambios positivos desde la investigación mediante una reflexión permanente personal y profesional, comprendiendo que el componente humano implica cambios reales y que todo lo que se realice desde el ámbito educativo dejará huella, siendo fundamental el trabajo en equipo.

Correo electrónico: ennovioicor@gmail.com

Diana Carolina Aguilera Peña

Psicóloga de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia y magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Actualmente es docente de preescolar de la Secretaría de Educación de Bogotá, desarrollando procesos de enseñanza y aprendizaje en ciclo inicial. Ha propuesto y llevado a cabo varias iniciativas pedagógicas y curriculares institucionales encaminadas al desarrollo integral de los niños, al vínculo familia-escuela y a las manifestaciones culturales de las comunidades educativas. En los últimos años ha trabajado la autorregulación de los niños como una habilidad transversal, ejecutando en sus diferentes aulas de clase prácticas y estrategias que promueven esta capacidad. Fue ganadora del Premio Marta Arango a la investigación en primera infancia 2020, y ha sido reconocida por la Secretaría de Educación de Bogotá en propuestas de innovación pedagógica.

Correo electrónico: dc.aguilera@uniandes.edu.co

Astrid Yamile Ayala Arango

Psicóloga, magíster en Neuropsicología. Se ha desempeñado en el ámbito educativo hace diez años. Actualmente, ejerce el cargo de docente con funciones de orientación en la Institución Educativa Cadena Las Playas, en el municipio de Apartadó, y de docente del programa de Psicología en la Universidad Católica Luis Amigó del mismo municipio. Su interés investigativo lo constituyen temas relacionados con la neuropsicología escolar. Considera que su principal aporte como docente orientadora es la identificación de riesgos del desarrollo y la potenciación de habilidades cognitivas que posibiliten la prevención de las dificultades de aprendizaje.

Correo electrónico: orientacionencadena@ie-cadenalasplayas.edu.co

Andrea Bustamante

Doctora en Educación de la Universidad de Missouri-St. Louis, politóloga y magíster en Psicología de la Universidad de los Andes. Desarrolló su trabajo posdoctoral con el Grupo de Educación para la Primera Infancia de la Universidad de los Andes. Ha participado en el diseño, la aplicación y la evaluación de diversos currículos y programas educativos enfocados en la promoción de convivencia pacífica, habilidades socioemocionales y atención plena (*mindfulness*). Ha sido profesora de cátedra de pregrado y posgrado en la Universidad de los Andes y la Universidad Jorge Tadeo Lozano, y consultora para organizaciones como el Banco Mundial, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Coschool. Actualmente se desempeña como instructora de Servicio Comunitario y Aprendizaje por intermedio del Servicio en el Colegio Nueva Granada y como asesora independiente en temas relacionados con crianza respetuosa.

Correo electrónico: bustamante.andrea@gmail.com

Tatiana Castillo Rodríguez

Egresada de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, licenciada en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad Pedagógica Nacional, con maestría en Educación de la Universidad de los Andes. Se ha desempeñado en el ámbito educativo desde hace 6 años; la primera mitad de este tiempo fue en el área de preescolar y el tiempo restante

ha sido en primaria. Actualmente, es docente en el Colegio Pablo de Tarso I. E. D. (Bogotá). Su interés investigativo se ha enfocado en los procesos que se desarrollan en la educación inicial

Correo electrónico: ytcastillo@uniandes.edu.co; ytcastillor@educacionbogota.edu.co

Claudia Liliana Cely Serrano

Egresada de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, psicóloga con maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Su experiencia en educación formal es de más de 10 años, y en educación para la intervención psicosocial con poblaciones vulnerables, de más de 15 años. En Colombia ha trabajado para ONG nacionales e internacionales coordinando y gerenciando programas y proyectos de intervención social orientados a la erradicación del trabajo infantil, promoción de comportamientos prosociales en primera infancia y puesta en marcha de la política nacional de primera infancia. Actualmente, en Perú, trabaja para una ONG internacional como especialista para el desarrollo de medios de vida que favorecen la protección de la población infantil migrante venezolana. Considera que su principal aporte como docente es la transformación de patrones culturales que aumentan la vulnerabilidad de niños y adolescentes. Su interés investigativo son los impactos en la aplicación de las políticas públicas educativas por parte de los diferentes actores que participan de estas.

Correo electrónico: ccely191@unab.edu.co

Karen Slenny Chauta Urrea

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con maestría en Educación de la Universidad de los Andes, ganadora del incentivo “Morral viajero” en el marco del curso virtual “Lecturas al aula” del Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe (Ceralc) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Se ha desempeñado en el ámbito docente desde hace 7 años, 6 de los cuales han sido en el Colegio Manuelita Sáenz dentro del proyecto 1050: “Educación Inicial de Calidad en el Marco de la Ruta de Atención Integral a la Primera Infancia”, de la Secretaría de Educación del Distrito. Actualmente es docente de grado jardín en esta institución y desde allí ha consolidado el equipo líder de la Mesa Pedagógica de la localidad

de San Cristóbal. Su interés investigativo está orientado hacia los procesos de tránsito escolar entre grados, especialmente de preescolar a primaria, siendo este su mayor aporte como docente, pues resultado de ese interés han surgido propuestas encaminadas al favorecimiento y armonización de las transiciones escolares de un grado a otro y el fortalecimiento de la comunicación entre docentes de grados transición y primero.

Correo electrónico: ks.chauta@uniandes.edu.co; karencita09a@hotmail.com

Olga Lucía González Beltrán

Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y doctora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Los Andes. Actualmente desarrolla una estancia posdoctoral con la Universidad Nacional de Colombia. Sus intereses de investigación incluyen la psicología cognitiva y del desarrollo con un enfoque en el desarrollo moral en contextos de inequidad y vulnerabilidad. Como miembro del Grupo de Investigación Educación para la Primera Infancia de la Universidad de Los Andes, tiene experiencia en la recolección y análisis de datos cualitativos sobre la calidad de las interacciones maestro-alumno en el aula y sobre la efectividad de los programas de desarrollo profesional docente en todo el país.

Correo electrónico: ol.gonzalez86@uniandes.edu.co

Idaly Esperanza Jaimes Castellanos

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, con especialización en Pedagogía para el Desarrollo de la Inteligencia de la Fundación Universitaria de San Gil, con maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y con entrenamiento en liderazgo de alto nivel. Su trayectoria en educación es de 32 años, durante los cuales se ha desempeñado como docente y directiva docente en la Unidad Infantil Colombianitos, institución educativa del sector privado. Tiene 16 años en el sector oficial como coordinadora académica del Instituto Comunitario Minca, en el municipio de Floridablanca (Santander). Su principal aporte, desde su quehacer como directiva, es el fortalecimiento del trabajo en equipo, y desde la parte académica, la creación de Divertiaprendo, una batería de aprestamiento para la prevención de los efectos de la dislexia sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Correo electrónico: idalyjaca@yahoo.es; ijaimess833@unab.edu.co

Martha Milena Jiménez M.

Licenciada en Educación Infantil con énfasis en Primera Infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades de la Universidad Cooperativa de Colombia y magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Se ha desempeñado en el ámbito educativo desde hace 16 años. En la actualidad es docente de preescolar y primaria del sector rural en la Institución Educativa Departamental Romeral en el municipio de Sibaté (Cundinamarca). Sus proyectos de investigación se han enfocado en alfabetismo emergente, aprendizaje por proyectos y transición escolar con el objetivo de conocer y potenciar el desarrollo de los niños durante los primeros años de trayectoria educativa. Su principal aporte como docente ha sido promover el reconocimiento del contexto rural, valiéndose de la participación en convenios, programas y convocatorias de entidades públicas y privadas, desde donde se ha centrado en fortalecer sus prácticas pedagógicas.

Correo electrónico: mylmij@yahoo.com

Tiffany Jiménez Rozo

Investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. Tiene maestría en Educación de la misma universidad. Su trabajo se ha enfocado en la relación entre la educación y el desarrollo humano. También ha trabajado en proyectos educativos centrados en el uso de medio digitales para promover el razonamiento histórico, en investigaciones asociadas al uso y producción de herramientas digitales para la primera infancia, en mediciones de la calidad de la educación inicial y en evaluaciones a programas de formación docente en primera infancia. Está interesada en el impacto de intervenciones educativas de calidad en el desarrollo humano.

Correo electrónico: ta.jimenez10@uniandes.edu.co

Carolina Maldonado Carreño

Psicóloga de la Universidad de los Andes y doctora de la Facultad de Educación de la Universidad de Pittsburgh. Actualmente es directora académica y profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. Su área de experticia está en la educación inicial y su relación con el desarrollo

de los niños. Tiene una larga experiencia documentando la calidad de las interacciones en las aulas de educación inicial. En los últimos años, ha liderado el proceso de medición de la calidad de la educación inicial en Colombia al dirigir los estudios realizados por el Ministerio de Educación Nacional, y ha asesorado a los Ministerios de Educación de Nicaragua y Perú en el proceso de medición de la calidad de la educación inicial. Adicionalmente, ha dirigido las evaluaciones de los modelos de formación de agentes educativos de primera infancia de aeioTU. En la Universidad de los Andes ha sido profesora del Departamento de Psicología y se ha desempeñado como directora de posgrados del Departamento de Psicología y directora académica de la Facultad de Ciencias Sociales. Correo electrónico: ca-maldo@uniandes.edu.co

Elsa María Martín Cartagena

Licenciada en Pedagogía Infantil y magíster en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia. Su experiencia en educación es de 15 años acompañando procesos en educación infantil y primera infancia. Actualmente es docente de transición en la Institución Educativa Santa María de la Antigua en el municipio de Apartadó (Antioquia). Sus temas de interés giran en torno a la educación inicial, en reconocimiento de los niños como sujetos sociales y políticos que inciden en las decisiones que los afectan, con capacidad de agencia y quienes encuentran en la escuela un lugar que los acoge y donde aprenden a vivir juntos. Correo electrónico: elsa.martin@udea.edu.co

Claudia Patricia Niño Rueda

Licenciada en Idiomas, especialista en docencia universitaria y en entornos virtuales de aprendizaje, con maestría y doctorado en Educación. Cuenta con 27 años de experiencia docente y actualmente se desempeña como docente de Lengua Castellana e Idioma Extranjero en el colegio Facundo Navas Mantilla del municipio de Girón (Santander). Su interés investigativo se orienta hacia la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lectura y del inglés en los primeros grados. Igualmente, le apasiona el uso de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), así como el desarrollo de habilidades para la vida. Su principal aporte como docente es brindar herramientas para el desarrollo de

los potenciales cognitivo, emocional y operativo que les permita a los estudiantes alcanzar el éxito en los ámbitos académico, personal y profesional.

Correo electrónico: claupatty27@gmail.com

Andrea del Pilar Prieto González

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, especialista en Evaluación Pedagógica de la Universidad Católica de Manizales, magíster en Administración y Planificación Educativa de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Umecit) y actualmente candidata a doctorado en Educación de la Universidad de la Baja California. Su trayectoria en educación suma 23 años de experiencia en los sectores privado y público, desempeñándose como docente en la Escuela de Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y docente en el nivel de transición de Institución Educativa Oficial de la ciudad. Profesora experimentada y apasionada, con un profundo compromiso por la educación de los niños y sus familias, basada en los valores y principios que han caracterizado su vida laboral. Dinamizadora de proyectos dirigidos a los primeros años de escolaridad que buscan responder a las necesidades e inquietudes latentes del momento.

Correo electrónico: a.prietog@uniandes.edu.co ; andreaprietogonzalez@gmail.com

Leonardo José Rodríguez

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, y con maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Su experiencia en educación es de 13 años. Actualmente es docente de primaria en la sede rural El Caunce, adscrita a la I. E. San José del municipio de Uramita (Antioquia). Desarrolla propuestas innovadoras sobre temáticas relacionadas con las matemáticas y la lengua castellana. Viene desarrollando trabajos investigativos sobre la correcta segmentación gráfica de los textos en palabras desde un grupo de investigación institucional que lidera. El currículo y las prácticas de enseñanza son el fundamento con el cual pretende aportar a la calidad de la educación del municipio, el departamento y el país donde labora.

Correo electrónico: lejoro8804@gmail.com

Francy Liseth Rodríguez Cárdenas

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura, con maestría en Educación de la Universidad de los Andes. Su experiencia en educación es de 19 años en los sectores privado y público como maestra de educación inicial y básica primaria. Actualmente se desempeña como docente de primera infancia en la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz; a la vez, ejerce como docente universitaria orientando los procesos de formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Incca de Colombia. Su interés investigativo es el tema relacionado con las transiciones efectivas y armónicas, desde el cual ha generado estrategias que promueven el acampamiento a niños de la I. E. D. Manuelita Sáenz para abordar los cambios al transitar entre diferentes entornos.

Correo electrónico: lisrodriguez23@hotmail.com

Claudia Ximena Rodríguez Ríos

Licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Pontificia Universidad Javeriana y magíster en Educación de la Universidad de los Andes, cuyo proceso investigativo se concentró en la educación inicial. Vinculada al sector oficial de la educación en Colombia, con experiencia en entornos rurales y aulas multigrado con estudiantes de preescolar y primaria. Actualmente es docente de la I. E. R. D. El Salitre de La Calera. Correo electrónico: ximena7818@yahoo.com

Jimena Rozo-Parrado

Psicóloga y magíster en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente se desempeña como investigadora y asistente de docencia de la Facultad de Educación en la Universidad de los Andes. Su área de interés se encuentra en la intersección entre la educación inicial, las relaciones de género y su impacto en el desarrollo de los niños. Ha trabajado en la coordinación y realización de proyectos de medición de la calidad, en la prestación de servicios de educación inicial, evaluación de programas de formación docente,

investigaciones relacionadas con el uso y los efectos de juegos digitales en la socialización de género en la primera infancia, y en análisis de las interacciones y los resultados de intervenciones en aulas educativas. Además, cuenta con experiencia en el diseño de cursos y talleres dirigidos a estudiantes y agentes educativos en todos los niveles de formación.

Correo electrónico: lj.rozo@uniandes.edu.co

Sandra Milena Sánchez Cano

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de Antioquia y especialista en Gestión y Enseñanza de las Nuevas Tecnologías de la Universidad de Santander. Su experiencia en educación es de 18 años en preescolar. Actualmente es docente de transición en la Institución Educativa Santa María de la Antigua en el municipio de Apartadó (Antioquia). Sus temas de interés son el trabajo por la inclusión y el respeto por la diferencia, el bienestar institucional y la promoción del uso pedagógico de las herramientas tecnológicas.

Correo electrónico: sandrisa42@hotmail.com

Investigaciones sobre educación infantil.
Transiciones armónicas, procesos de lectoescritura y prácticas pedagógicas.
se compuso en caracteres Kepler 11/16, en octubre del 2023