



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**ALINEACIÓN PEDAGÓGICA ENTRE EL CURRÍCULO Y
LOS AMBIENTES EDUCATIVOS: UN DESAFÍO DE LAS
TRANSICIONES EDUCATIVAS DE LOS NIÑOS DEL
GRADO PREESCOLAR AL GRADO PRIMERO.**

Autoras

Delsy Katherine Díaz Pacheco

Janelys Anaya Castro

Karen Saldarriaga Flórez

Osneydis Córdoba Tamara

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Infantil

Apartadó, Colombia

Año

2020



Alineación pedagógica entre el currículo y los ambientes educativos: un desafío de las transiciones educativas de los niños del grado preescolar al grado primero.

Nombres y apellidos completos de las autoras

Delsy Katherine Díaz Pacheco

Janelys Anaya Castro

Karen Saldarriaga Flórez

Osneydis Córdoba Tamara

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Licenciadas En Pedagogía Infantil

Asesora:

Paola Andrea Soto Ossa

Magister en Educación

Grupo de Investigación:

FORMAPH

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Infantil

Apartadó, Colombia

Año

2020

Tabla de Contenido

Resumen	1
Agradecimientos	2
Introducción	4
Capítulo 1. Los desafíos de las trayectorias escolares: transiciones personales y educativas de un grupo de niños y niñas del grado preescolar al grado primero.	6
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Objetivos	11
Capítulo 2. Antecedentes investigativos	13
2.1 Investigaciones nacionales centradas en la comprensión de la transición de Preescolar al Primer Grado.	13
2.2 Investigaciones internacionales centradas en la comprensión de la transición de Preescolar al Primer Grado.	19
Capítulo 3. Referentes teóricos	22
3.1. Reconocimiento de la infancia como una construcción histórico, social y cultural	22
3.2. Un recorrido por las trayectorias y las transiciones escolares	24
3.3. Alineación pedagógica entre el currículo y los ambientes educativos para facilitar la transición de los niños.	27
3.3.1. <i>Ambientes educativos</i>	29
3.3.2. <i>Currículo</i>	31
3.4. El papel de las transiciones educativas en el marco de la educación inicial	32
3.4.1. <i>Grado Cero, Preescolar o Transición</i>	33
3.4.2. <i>El Preescolar como parte de la Educación Básica</i>	34
3.4.3. <i>Básica Primaria</i>	34
Capítulo 4. Metodología	35
4.1 Enfoque y diseño de investigación	36
4.2. Escenario de la investigación y participantes	38
4.3. Descripción y caracterización de técnicas e instrumentos	41
4.3.1 <i>Revisión o análisis documental</i>	41
4.3.2 <i>Observación participante</i>	43
4.3.3. <i>Entrevista semiestructurada</i>	46
4.4. Consideraciones éticas	47
4.5. Análisis de la información	48
Capítulo 5. Presentación y análisis de resultados	50

5.1. Infancia	51
5.2 Las transiciones en el entorno educativo: de la educación infantil a la educación primaria	55
5.1.1. <i>El niño como sujeto de derecho</i>	58
5.2.1. <i>Los desafíos de las trayectorias escolares: transiciones personales y educativas de niños y niñas del grado preescolar al grado primero</i>	60
5.3 Las miradas de los niños y de los agentes educativos en relación al proceso de transición escolar	63
5.3.1. <i>¿Qué dicen los niños y niñas sobre las transiciones educativas?</i>	63
5.3.2. <i>Los roles y las miradas de los agentes educativos en relación a la transición educativa</i>	68
5.4. Acciones de alineación pedagógica antes, durante y después del proceso de transición	73
5.4.1 <i>Articulación o Alineación Pedagógica</i>	73
5.4.2 <i>Currículo</i>	76
5.4.3. <i>Ambientes educativos</i>	81
5.5 Adaptación Escolar	85
5.6. Acciones para favorecer las transiciones armónicas y exitosas en la Institución Educativa El Dos	90
Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones	94
Recomendaciones	96
Referencias	98
Anexos	106
Anexo 1. Matriz de rastreo documental	106
Anexo 2. Matriz de observación	107
Anexo 3. Diario de campo	110
Anexo 4. Entrevista semiestructurada	111
Anexo 5. Consentimiento informado	114
Anexo. 6 Asentimiento informado	115

Resumen

Esta investigación se realizó con el propósito de identificar el estado actual de los procesos de articulación o Alineación Pedagógica, de los ambientes educativos y el currículo entre el Preescolar (Transición) y el Grado Primero de la Educación Básica en una Institución Educativa de carácter público. Este trabajo tiene un enfoque de corte cualitativo, el cual permitió tener un acercamiento directo con los niños, las maestras y las familias. Se desarrolló un estudio de caso fenomenográfico, en tanto al equipo de investigadoras les interesó desentrañar los sentidos que los niños, las familias y las maestras les han atribuido a los procesos de tránsito educativo. En consonancia con los objetivos de la investigación, se utilizaron como técnicas para recolectar la información, la entrevista semiestructurada, la observación participante y la revisión documental. A partir de los resultados obtenidos, se diseñaron un conjunto de recomendaciones para la Institución Educativa, con el propósito de favorecer la alineación pedagógica en este escenario formativo.

Agradecimientos

Al finalizar esta investigación, reconocemos que son muchas las personas que nos apoyaron de manera incondicional en este proceso, y que nos permitieron alojar las ideas, sueños y reflexiones en este trabajo, las cuales han sido fruto de nuestras experiencias como maestras en formación.

En primer lugar, agradecemos a Dios, porque nos permitió sentir seguridad, tranquilidad y fortaleza a lo largo de todo el proceso.

Manifestamos un infinito agradecimiento a nuestras familias, madres, esposos e hijos, porque se convirtieron en un apoyo fundamental en este trayecto. Mil gracias por su paciencia en momentos de caos, por su comprensión en aquellas ocasiones en las que priorizamos el desarrollo de este trabajo y dejamos de compartir con ustedes. Gracias por reír, llorar y crecer con nosotras.

Agradecemos profundamente a nuestra asesora Paola Andrea Soto Ossa, por el respaldo, la paciencia, la compañía y la comprensión en cada momento del proceso de investigación, por generar espacios de reflexión continua para repensarnos como maestras en formación.

A la Institución Educativa El Dos y al cuerpo docente por abrirnos las puertas para desarrollar nuestra investigación, a las familias participantes por permitirnos conocer sus sentimientos y nociones respecto al proceso educativo de sus hijos.

Y sobre todo a los niños, porque con su disposición y cariño hicieron ameno el desarrollo de la investigación y dieron lugar a nuestras principales reflexiones. Cada uno de

los niños nos permitió crecer, soñar e imaginar otras posibilidades formativas en el momento en el que ejerzamos nuestro oficio como maestras.

Finalmente, valoramos a este equipo de trabajo que logramos construir, nos agradecemos por la fortaleza, madurez y templanza que tuvimos para asumir cada reto y desafío que implicó el proceso, por tolerarnos, apoyarnos, sostenernos y comprendernos en los momentos difíciles en los que queríamos desistir.

Introducción

Por tanto, es importante entender que no se trata de que el niño pase de un ambiente a otro y permanezca sólo en el segundo. El niño está interactuando continuamente entre el ambiente familiar, espacios comunitarios y el centro educativo. Y cada uno es un ambiente para su desarrollo en el cual aprende. Por ello, de lo que se trata es de que cada espacio, cada ambiente, potencie su capacidad de apoyar al niño conservando sus especificidades, pero funcionando de una manera que facilite las articulaciones con los otros ambientes y el desempeño del niño en cada uno (Acosta, A).

La educación inicial se constituye en una etapa fundamental en la vida de los seres humanos, la cual depende en gran medida de la adaptación y la preparación de los sujetos al ingresar a otros espacios y escenarios en el transcurso de sus vidas.

Al abordar las transiciones como pilar de la educación inicial, se les da un lugar fundamental en los procesos formativos de los niños, en tanto suelen estar vinculadas con los cambios que se producen entre los dos escenarios de formación, en relación con las actividades, los roles que ejercen los agentes educativos en estos espacios y las relaciones que se tejen entre ellos, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o las modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionadas por ese contexto específico (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

En este sentido, la presente investigación busca caracterizar el estado actual de los procesos de alineación pedagógica entre el currículo y los ambientes educativos del grado

preescolar a primero, y desde esta perspectiva indagar la incidencia de esta, en las transiciones educativas y personales los docentes, padres de familia y principalmente los niños en una Institución Educativa de carácter público.

Para dar cuenta de lo anterior, se organizó el trabajo en seis capítulos que se desplegarán de la siguiente forma: En el primer capítulo se presenta y justifica el problema de la investigación, se incluye la pregunta y los objetivos que orientaron el proceso. En el segundo capítulo se da cuenta de los antecedentes investigativos a nivel nacional e internacional que se han desarrollado sobre el tema de las transiciones.

El tercer capítulo expone algunos referentes teórico-conceptuales que soportan la investigación, estos se abordaron a partir de cuatro apartados: Reconocimiento de la infancia como una construcción histórica, social y cultural; un recorrido por las trayectorias y las transiciones escolares; Alineación Pedagógica entre el currículo y los ambientes educativos para facilitar las transiciones; y el papel de las transiciones educativas en la educación inicial. En el cuarto capítulo se da a conocer el enfoque y el diseño metodológico de la investigación, el escenario de la investigación y los participantes, las técnicas e instrumentos, las consideraciones éticas y el proceso de análisis de la información.

En el quinto capítulo se presentan los hallazgos de la investigación. Finalmente, en el último capítulo se exponen las conclusiones y recomendaciones que surgen de las reflexiones y los resultados obtenidos en el proceso investigativo, con el fin de aportar a la discusión en torno a este tema en la Institución.

Capítulo 1

1.1 Planteamiento del problema

Los seres humanos generan dentro de sus prácticas cotidianas distinciones de manera inherente, y en esa medida se forman organizaciones sociales dentro de las cuales se reconoce la organización generacional, donde se enmarcan una serie de características con la función de hacer una diferenciación del niño¹ en relación con el adulto (Runge, 2015). De igual modo, esas cualidades que el adulto le asigna al niño determinan ciertas formas de relacionarse, comportarse, o pensar espacios que son específicos para ellos y como consecuencia de la relación que existe entre ambos es que la infancia es definida a partir del déficit o incompletud.

Al mismo tiempo, estos discursos dirigidos a la infancia van siendo permeados por los contextos históricos, sociales y culturales, por ello, a lo largo de la historia se van dando nuevos entornos físicos con características particulares que nacen para atender a las necesidades de la infancia, y es dentro de esta distinción que se crean los centros de atención para niños, justamente por la necesidad de atender a una población que se encuentra en proceso de desarrollo.

Los niños adquieren determinados comportamientos de acuerdo con el entorno que los rodea, ya que estos se vuelven determinantes en la construcción que el niño hace, incluso

¹ En este texto se utilizará el masculino “niño” o “niños” para hacer alusión a ambos sexos, pero la intención no es excluir, ni caer en el sexismo verbal; sino que para los efectos de redacción se busca evitar un discurso repetitivo.

de sí mismo. En vista de que estos espacios son pensados por los adultos, el niño se está construyendo a partir de lo que el adulto le está ofreciendo (Runge, 2015).

En definitiva, si el discurso de la educación consiste en organizar la formación por grados ascendentes, donde cada grado se torna más complejo que el anterior, y se reconoce a la infancia como sujeto que debe irse complejizando hasta lograr ser un adulto; el tránsito o el transitar se vuelve una característica innata que debe vivir la infancia en su proceso de “evolución”.

El ingreso de los niños al sistema escolar es uno de los cambios que tiene mayores implicaciones en su proceso de desarrollo, toda vez que se convierte en una problemática de adaptación que genera cambios drásticos, teniendo en cuenta que el niño debe realizar una serie de separaciones y desapegos a ciertos espacios donde por lo general son el centro de atención y cuidado, para empezar a construir nuevas relaciones socio afectivas que le permitan adaptarse a nuevos ritmos de vida, como el que representa el ingreso al sistema escolar en el cual deben cumplir unas normas socialmente predeterminadas. Esto implica que atraviesen un proceso de adaptación escolar, en el que juegan un papel fundamental los maestros, las familias, los directivos, los legisladores e investigadores, ya que la “evidencia acumulada ha revelado que el desempeño de los niños en los años de escuela primaria [...] tiene una relación importante en su éxito posterior en la escuela y la vida adulta” (Ladd, 2005, p.1).

Pensar la adaptación escolar como un proceso dinámico que favorece la transición de los niños por los diferentes escenarios educativos, es un reto de la educación actual y una necesidad vital. Urrea (2008), considera que el proceso de adaptación surge en la interacción

entre el niño y su medio, lo que “provoca una acomodación de sus condiciones internas a la realidad circundante, implicando una asimilación de esta, que permite su desarrollo por la vía de la aplicación creativa de las reglas sociales interiorizadas” (p. 65). Los niños no ingresan al sistema escolar vacíos, ellos llegan precedidos de unos saberes previos, de una historia, de un contexto y de unas realidades en las que constantemente han estado interactuando. Estas situaciones al ser llevadas a las aulas posibilitan de forma puntual, que los niños puedan adaptarse y asimilar las nuevas condiciones a las que se enfrentarán en el campo educativo y social, al establecer nuevas relaciones e interacciones. En este sentido, tiene gran importancia este estudio, ya que se propuso motivar la reflexión en torno a la manera como los procesos adaptativos se constituyen en una herramienta esencial en las transiciones escolares, más específicamente del grado Preescolar hacia el grado Primero de la Educación Básica Primaria. La educación inicial juega un papel central en el desarrollo integral de los niños y se constituye en un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que les posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y garantizar el éxito escolar futuro (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 4).

Por ello, la educación inicial y el proceso de transición de los estudiantes de Preescolar al grado Primero, toma un papel fundamental, ya que de esta manera se fortalecen los procesos de adaptabilidad y la asimilación por parte de los niños y agentes educativos en relación a los diversos escenarios socioeducativos en los que se desenvuelven. Las articulaciones entre ambos grados son primordiales porque se constituyen en una apuesta por favorecer un tránsito armónico de los niños en el sistema educativo formal y reconocerlos como protagonistas en este proceso; a su vez, los agentes educativos tienen un papel esencial,

porque son los encargados de formular, planear y generar las alineaciones pedagógicas necesarias a favor de la infancia.

Este trabajo tuvo como propósito analizar y reflexionar el proceso de Alineación pedagógica que debe haber entre la educación inicial (Transición) y el Grado Primero (Educación Básica Primaria); proceso que debe ir más allá de la mera transmisión de contenidos, puesto que no se debe perder la mirada global del niño y el reconocimiento de este como un sujeto activo de derecho, que tiene capacidades y habilidades para transformar sus espacios. Por lo que es importante analizar también las prácticas cotidianas, los procesos de adaptación y las estrategias que se implementan tanto en los espacios previos como en los venideros para acompañar las transiciones educativas de los niños.

Varias investigaciones internacionales han demostrado que gran parte de los Centros de Educación Inicial y Educación Primaria carecen de articulación e instancias y coordinación, desfavoreciendo los procesos de transición educativa. “Los servicios de atención y educación de la Primera Infancia pueden brindar una contribución positiva al bienestar de los niños, pero con demasiada frecuencia son desarticulados y carecen de coordinación con el resto del sistema educativo” (Galisteo, 2015. citando a Vogler, Crivello y Woodhead, 2008, p.1).

Así mismo, la investigadora considera que, en el proceso de transición entre la educación inicial y la Primaria, hay ocasiones en las cuales suceden desencuentros entre ambos sistemas educativos, cuestionando entre ellos su funcionamiento. Y para ilustrar lo anterior cita a Llambí, Mancebo & Zaffaroni (2014) quienes afirman que:

Por un lado, la tradición pedagógica de la educación infantil tiende a cuestionar aspectos neurálgicos del formato escolar, como lo son el disciplinamiento de los cuerpos, la separación juego/trabajo, el desajuste en las demandas cognitivas, la diferenciación de los contenidos, la fragmentación de la jornada escolar, la separación del niño de su familia, la reunión de los niños de una misma edad [...] Por otro, la expansión de la educación inicial ejerce una verdadera tracción hacia el formato escolar (p. 28).

En este sentido, un aspecto fundamental en la articulación entre los procesos de educación inicial para la infancia y la escolarización formal es la constante reflexión que deben hacer los agentes educativos acerca de su quehacer profesional, con el fin de mejorar y reelaborar sus prácticas, partiendo de las problemáticas que constantemente se les presentan en la cotidianidad. En este punto, se considera pertinente analizar los procesos adaptativos que vive la infancia, puesto que el niño no llega vacío al aula, sino que lo anteceden un cúmulo de saberes previos que él mismo construye a partir de las constantes interacciones que establece consigo mismo, el medio y los demás.

Por ello, se destaca la necesidad de indagar, cuestionar y reflexionar sobre la importancia de articular los procesos educativos con las experiencias anteriores que ha tenido el niño, en tanto es común encontrar que algunos de ellos presentan dificultades de adaptación y con una adecuada coordinación se podría contribuir a su bienestar y desarrollo integral. Sin embargo, algunos docentes consideran que las dificultades que se les presentan a los niños para adaptarse a los procesos educativos, se deben más a otros problemas que a la falta de implementación de estrategias articuladas por parte de los mismos agentes educativos. En ese sentido, en este proyecto de investigación se indagaron algunos factores relacionados con

las prácticas docentes que desfavorecen las transiciones, con el fin de resignificar los procesos adaptativos, los intereses de la infancia, los ambientes educativos y los saberes previos de los niños para favorecer su tránsito armónico.

Hablar de transiciones escolares, implica tener en cuenta la estructura del sistema educativo que se basa en transiciones, como lo son del seno familiar a la vida escolar, empezando por los CDI o jardines infantiles y de estos al grado transición y de transición al grado primero, asunto que tiene un papel preponderante en el proceso de articulación entre la educación inicial y la adaptación de los niños a la escolarización formal. En este escenario, es fundamental que los agentes educativos asuman una mirada reflexiva en relación con su quehacer profesional, con el fin de repensar y resignificar sus prácticas pedagógicas, partiendo de las problemáticas que constantemente se les presentan en la cotidianidad. Una mirada general a los procesos de transición y lo que estos implican, permite reconocer que en el Distrito de Turbo al parecer no se ha contado con planes, proyectos o programas que aborden este asunto, ya que no se encuentra conocimiento sistematizado al respecto. No obstante, el desarrollo de esta investigación mostró que es de suma importancia que se desarrollen estudios en torno a las transiciones educativas de los niños, esto con el propósito de acompañar y analizar sus recorridos, especialmente los de aquellos que no se encuentran alineados con lo que plantea el sistema educativo, ya que estas situaciones deben estudiarse en las instituciones y no atribuirse como un problema particular de los niños (Terigi, 2007).

A partir de los hallazgos de esta investigación se propuso, además, diseñar y entregar a la Institución Educativa El Dos; instrumentos estratégicos que les permitan mejorar sus procesos de articulación o alineación pedagógica en lo relacionado con los ambientes educativos y el currículo. En este orden de ideas, la pregunta de investigación que

guió este trabajo de grado es la siguiente: ¿Cómo son los procesos de Alineación Pedagógica de los ambientes educativos y el currículo entre el Preescolar y el grado Primero de la Educación Básica Primaria que se llevan a cabo en la Institución Educativa El Dos del Distrito Especial de Turbo, Antioquia?

1.2 Objetivos

General

Identificar el estado actual de los procesos de articulación o Alineación Pedagógica de los ambientes educativos y el currículo entre el Preescolar (Transición) y el Grado Primero de la Educación Básica, que se llevan a cabo en la Institución Educativa El Dos del Distrito Especial de Turbo, Antioquia

Específicos

- Caracterizar los procesos de articulación o Alineación Pedagógica de los ambientes educativos y el currículo entre el Preescolar y el Grado Primero de la Educación Básica en la Institución Educativa El Dos del Distrito Especial de Turbo, Antioquia.
- Analizar las estrategias que utilizan los agentes educativos durante el proceso de adaptación escolar de los niños, para favorecer su paso de preescolar a primero en la Institución Educativa El Dos del Distrito Especial de Turbo, Antioquia
- Diseñar acciones para favorecer la alineación pedagógica en la Institución Educativa El Dos del Distrito Especial de Turbo, Antioquia.

Capítulo 2

Antecedentes investigativos

Es importante monitorear y mejorar la preparación de las escuelas para recibir a los niños, además de la preparación de los niños para ingresar a la escuela [...] las carencias en la preparación de las escuelas resulta particularmente evidentes en las clases iniciales, pero las deficiencias de fondo radican en las políticas educativas, la administración y la asignación de recursos. (Woodhead y Moss, 2008, p.18)

La preocupación por la infancia en relación con su formación ha inspirado múltiples investigaciones, que evidencian que los niños a diario asumen nuevas experiencias y están sujetos a construir nuevos aprendizajes, es por ello que en el marco de las transiciones se encuentran diversos estudios desarrollados tanto a nivel nacional como internacional, en los cuales se abordan ideas relevantes en torno a este proceso dado en los grados Preescolar y Primero.

2.1 Investigaciones nacionales centradas en la comprensión de la transición de Preescolar al Primer Grado.

Herrera, Builes, Agudelo, et al. (2007), desarrollaron una propuesta de articulación entre Preescolar y Primero, que surgió como producto del reconocimiento de que siempre han existido unos baches que ocasionan fragmentación en el proceso educativo de los niños, los cuales generan asuntos problemáticos como la deserción escolar, el aprendizaje mecanicista y descontextualizado, el desencuentro comunicativo entre docentes y niños,

entre otros. Es en respuesta a todo ello que el equipo de investigación propuso un proyecto de formación para 360 docentes que se encontraban en diversos municipios de las subregiones de Antioquia, los encuentros fueron concentrados por subregiones en Santa Rosa de Osos, Yarumal, Apartadó, San Jerónimo, La Pintada, Cisneros, Puerto Triunfo, Caucasia, Carmen de Viboral y Medellín. Este trabajo se constituye en un referente importante, ya que entre sus ejes centrales está la motivación a maestros, directivos y funcionarios para que promuevan “el sueño de la articulación” entre el Preescolar y Primero.

En tal dirección, de lo que se trata aquí es de visualizar cómo se viene dando el proceso de transición de los niños que pasan de Transición a la Básica Primaria. Se pretende evidenciar si realmente hay una continuidad propedéutica que les permita seguir avanzando, posibilitando de paso las transiciones infantiles y favoreciendo así tanto la retención, como la adaptación y promoción, a quienes continúan su proceso de formación dentro de las Instituciones Educativas. Y es que, como ya se ha llamado la atención, una inadecuada articulación puede ir en contravía de las intencionalidades formativas entre los distintos niveles educativos y mucho más en el caso de la infancia. Ello puede, incluso, originar deserción de familias e infantes, por lo que se hace urgente un acompañamiento más efectivo, lo que implica, sobre todo, que en los entornos a los cuales los infantes son remitidos, exista también la apuesta por un sentido articulador.

Por su parte Abello (2008), desarrolló una investigación en una institución educativa de carácter privado en Bogotá, a partir de la cual buscó conocer las expectativas y problemáticas que enfrentan los niños desde su perspectiva, las de sus padres, maestros, directivos docentes y expertos en el campo educativo frente al fenómeno de las transiciones del niño en su paso del hogar al Preescolar, y de este a Primero. Se expone, además, la

necesidad de generar ambientes por medio de directrices intencionadas, en las cuales participa todo un equipo de agentes educativos, con el propósito de implementar acciones que permitan el acoplamiento en este proceso, y garantizar la permanencia y promoción del niño dentro del sistema escolar y con ello el derecho a una educación de calidad. Esta investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo enmarcado en la perspectiva histórico-hermenéutica, cuya característica principal es la búsqueda de comprensión del fenómeno desde sus relaciones contextuales e históricas (p.107). Desde esta mirada, se presenta una recuperación histórica de cómo se ha venido abordando el tema de las transiciones y las articulaciones en el contexto nacional e internacional, para evidenciar la relevancia socioeducativa del tema. Además, se muestra cómo las transiciones de los niños al inicio de la escolaridad han de mirarse en el contexto amplio del cambio que moviliza a padres de familia, agentes educativos e instituciones, y cómo éste exige a todos los implicados prepararse para facilitarlas.

Para Abello (2009), citando a Fabián & Dunlop (2006), “Hay evidencia investigativa que soporta que el éxito en la transición tanto socio afectiva como intelectual, conlleva mayores logros y una mejor adaptación a las demandas de la escolaridad. La forma en que se desarrollen las transiciones afectará en el largo plazo el éxito de experiencias subsecuentes”. (p.8). Además, se encontró que no es posible brindar directrices para el tránsito de los estudiantes, pero es posible ofrecer acciones que impacten de manera positiva en el área cognitiva, social y afectiva de los niños.

Por su parte, el MEN (2015), con el fin de potenciar las transiciones en conjunto con las entidades de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia – CIPI-, ha elaborado la estrategia “¡Todos Listos!!!! Para acompañar las transiciones de los

niños en el entorno educativo”. Esta estrategia se constituye en uno de los referentes técnicos de la educación integral a la Primera infancia “De cero a siempre” y la política educativa de Colombia. Tiene como objetivo el acompañamiento de estas transiciones en su complejidad y vincular el abordaje del cambio como posibilidad de desarrollo trabajando desde cuatro puntos focales: Ingreso a la educación inicial; ingreso a la educación básica; cambio de modalidad de educación inicial o institución educativa, o el cambio de nivel o grupo; y cambio en las rutinas y en la vida cotidiana (p. 9). La estrategia es presentada como una Ruta Integral de Atención -RIA-, dirigida a maestros, maestras, agentes educativos y familias; en cinco momentos secuenciales con objetivos particulares para que a medida que se vaya logrando uno a uno, se fortalezca y aumente el acompañamiento a cada infante que realice la transición.

A su vez, se encontró que la Fundación Bancolombia (2015) desarrolló un Modelo de transiciones exitosas en la Primera Infancia, y en su presentación refiere que en los últimos años Colombia ha venido avanzando a partir de la intervención pública, sobre estrategias enfocadas en dar garantía efectiva a los derechos de los niños y en promover el desarrollo infantil, destinando recursos y ajustes en las estructuras de la educación formal del país con la Estrategia Nacional de Atención Integral “De Cero a Siempre”, en donde se involucran el sector público y el privado, con el propósito de generar acuerdos que permitan avanzar en el trabajo mancomunado en pro de la Primera Infancia.

Bancolombia sitúa el tema de la Primera Infancia dentro de sus prioridades, buscando apoyar las diferentes iniciativas que se han dado en el territorio, para mejorar las condiciones en las que se desarrollan los niños; por ello, decide liderar la temática de las

transiciones en la Primera Infancia teniendo en cuenta su importancia en los procesos de adaptación y los impactos que se generan al darse esa transición.

Bajo este contexto, desde el año 2013 ha liderado en el país el proyecto de “Modelo de Transiciones Exitosas: todos los niños transitan, los contextos se articulan para acogernos”, para lo cual en un primer estudio piloto se focalizaron 1.000 niños, sus familias y los agentes educativos en el municipio de Itagüí, constituyéndose en el primer proceso concreto de implementación de un proyecto del tema de transiciones en Colombia. En el 2014, en coherencia con los objetivos misionales de la Fundación, emprendió la expansión del modelo al municipio de Sincelejo y a trece municipios del departamento de Cundinamarca, a otras regiones del país con el fin de generalizar la experiencia y aportar a la profundización de la política pública de Primera Infancia. El proyecto está dirigido a: Los equipos de profesionales que actualmente lo implementan, así como a quienes toman las decisiones en las organizaciones e instancias del Estado, comprometidos con el tema de las transiciones de Primera Infancia. Pretende ser un referente de orientación para el abordaje teórico metodológico de una propuesta de intervención, la cual se viene desarrollando con la perspectiva de irse estructurando y probando para el planteamiento final de un modelo para transiciones exitosas.

En el proyecto se plantean tres conceptos fundamentales y de vital importancia: Primera Infancia; educación inicial e inclusión; momentos críticos de tránsitos y adaptación del niño. La Primera Infancia se define, en coherencia con la Observación General N°7 de la Convención sobre los Derechos del Niño (2005), como el período comprendido desde el nacimiento hasta los ocho años de edad. Se considera que es una etapa decisiva para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y

social. Además, de ser definitiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. En este escenario, se reconoce a los niños como seres únicos, quienes a lo largo de este periodo de vida experimentan numerosos cambios y transformaciones; entre éstos, los que se dan por la movilidad que se presenta entre los espacios donde transcurre su vida, es decir sus transiciones (Fundación Bancolombia, 2015, p.16).

En cuanto a los momentos críticos de tránsito y adaptación del niño, se identifican cuatro etapas fundamentales desde su nacimiento hasta el ingreso a la vida escolar: Del vientre al hogar; del hogar a la modalidad de educación inicial; de la modalidad de educación inicial al grado de Transición; y del grado de Transición al primer grado de Educación Básica Primaria. En todas y cada una de las transiciones, se resalta una relación dialógica entre niño y contexto, que, si se da bajo unas condiciones particulares de calidad, puede llevar a que estas transiciones sean exitosas, partiendo del reconocimiento del momento de desarrollo del niño y sus características, así como de las articulaciones y transformaciones en los contextos de desarrollo (p. 18).

Por su parte, Camargo (2016) desarrolló una investigación, cuyo principal objetivo consistió en que los niños puedan transitar sin que sufran traumatismos por los cambios abruptos que puedan darse. En esta se planteó que la organización curricular por ciclos es una buena estrategia para pensar la escuela convertida en espacios para explorar, practicar, actuar y proponer, ya que lo importante es que los niños sean felices mientras aprenden. La autora resalta que, para lograr una articulación adecuada entre estos dos niveles, es necesario que los docentes que hacen parte de estos procesos salgan de su zona de seguridad y se den

la oportunidad de reinventarse, para ello es necesario que se integren con otros colegas para que tengan un mejor conocimiento de lo que sucede a su alrededor.

Este proceso de revisión de investigaciones nacionales evidenció que la pregunta por la formación de la infancia siempre será un tema de preocupación y de interés, que en este caso despierta la necesidad de brindarles a los niños seguridad cuando se trata de explorar nuevos espacios. Se comprende que no es una tarea fácil de lograr, ya que son muchas las necesidades físicas, sociales y emocionales que surgen en cada contexto, pero que es necesario disponerse para acompañar y repensar estas transiciones. Por otro lado, este recorrido permitió analizar cómo se viven las transiciones en algunas escuelas del contexto colombiano, e identificar aquellos avances o retrocesos que se han presentado frente a la implementación de directrices que favorezcan la manera en que los niños deben transitar por las diferentes etapas formativas.

2.2 Investigaciones internacionales centradas en la comprensión de la transición de Preescolar al Primer Grado.

A nivel internacional, se encontró un estudio realizado en una institución de Bolivia por Rivas (2003), que se enmarca en un enfoque cualitativo y tuvo como objetivo, crear una guía que oriente el ejercicio del docente en estos procesos, además buscó favorecer los espacios de aprendizaje haciendo especial énfasis en analizar qué aspectos pueden influir de manera positiva o negativa en lo que significa realmente transitar, reconociendo que esto permitirá hacer un seguimiento correctivo para lograr llegar a la articulación entre los dos niveles como lo son el Preescolar y el Grado Primero.

Por su parte Ladd (2005), investigó la importancia que tienen los programas de Primera Infancia y cómo inciden en los procesos formativos de los niños al momento de

ingresar a la escuela y adaptarse a la educación formal. El estudio fue llevado a cabo en Estados Unidos donde se hicieron controles a diversas Instituciones Educativas que atienden niños desde temprana edad y se les hizo seguimiento hasta que ingresaron a la Educación Formal.

Dichos resultados fueron analizados a la luz de varias líneas del desarrollo, identificadas como cruciales para fomentar el apresto escolar desarrollo físico, social, emocional, cognitivo, del lenguaje y aprendizaje; se evidenciaron beneficios en el aumento de la calidad y de las condiciones que apuntaban a la preparación o apresto de los niños, pues en ellos se notó un desarrollo significativo a nivel cognitivo, social y del lenguaje. Sin embargo, las encuestas sobre las prácticas de transición realizadas a docentes revelaron la necesidad profunda de brindar apoyo previo, durante y posterior a la transición hacia la Educación Formal, es decir, que las intervenciones tempranas pueden tener algún beneficio, pero, por sí solas, no son suficientes para capacitar a los niños al ingreso escolar.

Ames, Rojas y Lima (2009), desarrollaron una investigación en Perú, cuyo propósito consistió en revisar las repercusiones en los procesos de tránsito escolar, ya que en América Latina se observa un alto grado de pérdida y deserción de los niños en el primer grado. El estudio mostró cómo se viven otras transiciones sociales en el hogar y la comunidad, paralelamente al inicio de la escolaridad. Se desarrolló una investigación cualitativa y se emplearon técnicas de recolección de información como las entrevistas a padres, profesores y niños; técnicas participativas con niños; observaciones de aula en centros educativos de inicial y de primaria, así como observaciones tanto en el hogar como en la comunidad.

León (2011) y Escobar y Silva (2007), también han desarrollado investigaciones sobre las transiciones educativas en el contexto de la educación inicial y la escuela primaria; ellos refieren que los maestros deben reflexionar sobre la importancia de la continuidad inalterable en los procesos educativos; para así evitar frustraciones y favorecer el desarrollo exitoso de los niños, pues sus experiencias investigativas demuestran que sí se puede actuar desde la institucionalidad favoreciendo una articulación exitosa entre ambos niveles de formación.

Delgado, González y Martínez (2011), realizaron una investigación sobre las transiciones y la Escuela Primaria en México, en la que se preguntaron por la manera como aprenden los niños a leer el contexto escolar. Este trabajo aborda algunas características de la práctica docente, tanto en Preescolar como en Primaria que podrían fortalecer la lectura del contexto escolar por parte de los alumnos, y, por ende, facilitar sus transiciones. Los principales hallazgos que se derivaron de la investigación muestran que la transición ha sido estudiada en términos de la adaptación social que los niños deben desarrollar, de las dimensiones que integran el “estar listos” para la Primaria, así como de las necesidades de los maestros y las diferencias que existen entre ambos niveles educativos. Pero no se ha profundizado en la manera como los niños leen, interpretan y comprenden su contexto escolar.

A partir de este proceso de revisión de literatura, se considera que es importante analizar las estrategias que se utilizan para trabajar con los niños de Preescolar y de Primero; para que los procesos escolares y de adaptación se lleven a cabo de forma armónica. En las escuelas Primarias es primordial la preparación de los maestros como profesionales esenciales en el proceso formativo de los niños, la organización de las instituciones, la

articulación curricular, el acceso y cobertura a partir de proyectos pedagógicos, la seguridad integral y la creación de ambientes adecuados para que el niño se desenvuelva, entre otros recursos necesarios para su adaptación. El proceso de tránsito armónico es un tema que ha tenido gran relevancia en los últimos años en las Instituciones Educativas, debido a la brecha que se percibe entre la educación inicial y la Básica Primaria, y las dificultades que se generan cuando estos procesos son impuestos y desarticulados.

Todas las investigaciones que se reseñaron son importantes, en tanto muestran que asuntos como las transiciones educativas, la adaptación escolar, la alineación pedagógica, las trayectorias escolares y demás categorías que soportaron esta investigación, han comenzado a ser objeto de reflexión en los estudios sobre infancia.

Capítulo 3

Referentes teóricos

En este apartado se abordaron las categorías centrales que soportaron el desarrollo de esta investigación., para ello se retomaron los aportes de algunos autores que brindan elementos conceptuales y teóricos esenciales para afianzar, aclarar y conceptualizar estas categorías. De manera particular, se hizo referencia a la infancia, a las trayectorias escolares, al tránsito educativo, a la alineación pedagógica, al currículo, a los ambientes educativos, y a la atención integral a la Primera Infancia, así como también al Preescolar y a la Educación Básica. La información se ha organizado a partir de cuatro apartados para facilitar la comprensión del tema y derivar puntos de encuentro entre las categorías.

3.1. Reconocimiento de la infancia como una construcción histórico, social y cultural

La infancia ha estado precedida de un sinnúmero de significados, según el momento histórico en el que se da. Ha pasado por la invisibilización que desdibuja la imagen del niño tras la concepción de un adulto en miniatura, hasta el reconocimiento del niño como sujeto social de derecho. Por ello, no se puede comprender como “una constante social, sino como una *realidad construida*”, que se configura de acuerdo a un contexto cultural, social y a un momento histórico específico (Runge, 2015, p. 68).

Un recorrido histórico a través del concepto de infancia, muestra los cambios que éste ha tenido. De acuerdo con Santos (2002), en los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso, lo que se ve reflejado en comentarios tales

como: “los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo” (p.108) Durante el siglo XV los niños se consideraban como “malos de nacimiento” (p.108). Posteriormente, en el siglo XV, el niño se concebía como algo indefenso, como una propiedad, que debía estar al cuidado de alguien. Para el siglo XVI el niño se empezó a concebir como un ser humano pero inacabado: “como adulto pequeño” (p.108). En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia. En el siglo XVIII se le atribuye la categoría de infante, pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y a las investigaciones que se han desarrollado al respecto, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho” (p. 108.) En esta misma línea, Runge (2008) señala que:

La infancia como construcción histórica, social y cultural es un tema que ha venido ganando mucha visibilidad en las últimas décadas dentro de las Ciencias Sociales y Humanas. Si bien la infancia como asunto ya había hecho parte de la reflexión pedagógica desde hace mucho tiempo, la concepción de ésta como una construcción histórica y social ha sido de aparición reciente y sólo hasta hace muy poco se han empezado a analizar las consecuencias de ello, sobre todo para la reflexión pedagógica y la praxis educativa (p. 34).

En este sentido, hablar de infancia implica señalar que ésta es una construcción social que en los últimos años ha ido despertando mayor interés en el área de las Ciencias Humanas. En Colombia, no podría hablarse de una sola concepción, dado que:

[...] se enfatiza la idea de la infancia como categoría social, es decir, como una construcción del orden de lo social y simbólico, que asume características propias del contexto socio histórico, político y cultural en el cual surge. Esta postura hace

hincapié en cómo la infancia es un producto del desarrollo histórico humano y un resultado relativamente reciente en la historia de la humanidad (Imhoff et al., 2012, p. 4).

En este sentido, se considera poco oportuno hablar de una sola infancia como categoría universal, por ello, es necesario reconocer que existen múltiples infancias y, por ende, diversos modos de concebirse y de representarlas según los contextos culturales en el que estos se inscriben. En el marco de esta investigación la infancia se reconoce como una construcción histórica y social, dado que la sociedad contemporánea está en un constante cambio y posibilita que el ser humano vaya cambiando de perspectiva, construya ideas, conocimientos y aprendizajes para su formación. Se habla entonces de una construcción histórico-social permeada por diferentes contextos, culturas, experiencias y situaciones socioeconómicas.

En este orden de ideas, caracterizar y resignificar la concepción de infancia permite poner de relieve que no solo se habla de una infancia sino de las infancias, lo que conlleva a reconocer que cada niño tiene unas particularidades e individualidades que lo anteceden según el contexto en el que este se desenvuelve. Pensar en la inmersión de los niños al aula como otro escenario de socialización, implica repensar y reconfigurar las prácticas pedagógicas en torno a los estilos y ritmos de aprendizaje para desde ahí poder asignarle un lugar a cada niño, y favorecer sus procesos de adaptación.

3.2. Un recorrido por las trayectorias y las transiciones escolares

La categoría trayectorias escolares conduce a centrar la mirada en los sujetos que la escuela recibe: “niños y niñas”, los cuales a su vez en el proceso de transitar la escuela se

convertirán en “alumnos” y deberán cumplir con ese rol que se les otorga en el momento en el que ingresan al aula. Por ello, pensar las trayectorias escolares implica tener en cuenta las concepciones que se tienen de infancia, es decir, lo que significa ser niño y niña en el contexto en el que se da esa transitoriedad.

La noción de trayectoria escolar refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada alumno en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Hacia atrás, la vista está puesta en los docentes, sus estrategias de enseñanza y sus resultados. Hacia adelante, la apuesta consiste en profundizar el aprendizaje. Mirar la trayectoria invita a redescubrir a la persona en el alumno, al alumno en su aula con un docente y tiempo determinado, al aula en la escuela conducida por un equipo directivo que a su vez es acompañado por un supervisor. El concepto de trayectoria invita a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación (López, 2015).

Las trayectorias escolares marcan un paso a paso del recorrido que realizan los niños en su caminar por la escuela, estas dictan también los comportamientos, estilos y ritmos de aprendizaje que posee cada niño y las condiciones en las que se dan los procesos académicos. García y Barrón (2011) citando a (Barranco y Santacruz, 1995) consideran que:

Las trayectorias escolares como el comportamiento académico de un individuo e incluye el desempeño escolar, la aprobación, la reprobación, el promedio logrado, etcétera, a lo largo de los ciclos escolares. El análisis de la trayectoria escolar implica la observación de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares especificados en una cohorte (p. 95).

Es importante analizar las trayectorias escolares, dado que por medio de estas se permite conocer el trasegar del alumno, y sus experiencias año por año en el transcurso escolar y como desde los escenarios educativos se proponen estrategias y alternativas orientadas a favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades e individualidades de cada uno. En este sentido, las trayectorias buscan que el alumno se define como sujeto de conocimiento y el maestro como un agente formador de individuos activos, participativos y críticos, que logren relacionar sus experiencias y aprendizajes para resignificar sus trayectorias escolares.

Además, es pertinente reconocer que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema [...] desacoplamientos [...] que han sido recolocados, de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente (Terigi, 2007, p.1).

Las trayectorias escolares están relacionadas con la noción de tránsito, ya que se hace referencia a recorrer la escuela y a transitar de una etapa formativa a otra. Las

trayectorias enmarcan un recorrido y las transiciones suponen todo un proceso de asimilación, adaptación y acomodación a un nuevo espacio o escenario de socialización.

Para poder entender la noción de transición, es necesario hacer un compendio de significados o elementos claves que están expuestos en algunos trabajos o investigaciones que la han definido, esto con la intención de tener un amplio abanico de concepciones que permitan reconstruir una propia, donde se retoman aquellos aspectos con los cuales exista mayor afinidad o relación.

Para empezar, se retoman los aportes sobre la noción de tránsito desde lo que se estipula por el MEN en conjunto con el Consejo Independiente de Protección de la Infancia —CIPI— (2015) “no son los niños quienes deben adaptarse a las condiciones o experiencias predefinidas por el entorno educativo”, en tal sentido, “es el entorno educativo el que les debe acoger, retarles y responder a sus características, particularidades, capacidades y potencialidades” (p. 7). Por lo tanto, los procesos de transición se deben caracterizar por una lectura que debe hacer el entorno educativo acerca de las capacidades que el niño ha ido desarrollando a lo largo de su experiencia en otros espacios previos.

Peralta (2007) identifica tres elementos o “subprocesos” que caracterizan la transición en los niños. En primera instancia, la continuidad porque “va dando la estabilidad y comprenden la aplicación de principios”. Seguidamente, los subprocesos de progresión que aluden a “la complejización paulatina de aspectos que han venido desarrollándose: habilidades, destrezas, etc. Y, por último, los de diferenciación que “involucran aspectos nuevos, que se incorporan propios de la etapa siguiente: práctica de nuevas normas, roles, relaciones, actitudes, códigos, etc.” (p.5)

El tránsito que compete a esta investigación se ubica en un contexto educativo y se centra específicamente en el ingreso a la educación inicial. Por lo tanto, cuenta con la participación de unos individuos particulares tales como los niños, las familias y los maestros o agentes educativos; quienes vienen siendo los actores que mediante sus acciones intervienen en este proceso.

3.3. Alineación pedagógica entre el currículo y los ambientes educativos para facilitar la transición de los niños.

La alineación pedagógica es entendida como las relaciones que se suscitan en los escenarios de aprendizaje, en los que se articulan las experiencias y saberes de los niños, el contexto, el currículo y las necesidades educativas en torno a la relación maestro-alumno, enseñanza-aprendizaje y adaptación-asimilación. En este proceso se tienen en cuenta situaciones generales tales como las siguientes:

1. Desarrollo curricular y la alineación: Los maestros se reúnen con los profesores de los diferentes grupos de edad de los niños para discutir o planificar el currículo.
2. Esfuerzos de desarrollo profesional conjuntos: Los maestros de las escuelas primarias previas aprenden de y con los demás.
3. Currículo continuo y pedagógico: Algunos países han desarrollado planes de estudio que comienzan con bebés y niños pequeños y se va hasta los 8 años. El plan de estudio está vinculado con los estándares y evaluaciones.
4. Desarrollo Profesional: Los formadores de docentes, no importa la universidad a la que asistan, todos tienen la misma formación pedagógica que utiliza

un programa de capacitación individual para el maestro. La formación continua se hace para maestros de Preescolar y Primaria en conjunto (MEN, ICBF y Fundación Bancolombia 2017).

La alineación pedagógica supone un proceso determinante en el tránsito armónico, la adaptación exitosa y la asimilación de los nuevos espacios en los que los niños se desenvuelven, por ello es importante acondicionar ambientes educativos que posibiliten la interacción y la armonía en las transiciones escolares.

3.3.1. Ambientes educativos

Se conciben como el espacio del cual se deriva la interacción humana con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto incorpora acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

Esta categoría de ambientes educativos alude a la necesidad de contar con espacios físicos especialmente dispuestos para el desarrollo e implementación de un proyecto pedagógico, es decir, se reconoce que las actividades que se desarrollan con los niños en su Primera Infancia, parten del hecho de que es necesario configurar un ambiente en un espacio físico propicio, de tal forma que el agente educativo pueda plantear todo un escenario de resignificación y el niño pueda potenciar su desarrollo, esto es lo que en la literatura ecológica del desarrollo se ha denominado “definición arquitectónica de escenarios para el desarrollo de actividades” (Weinstein y David, 1987).

La seguridad y la comodidad a partir de las cuales se desarrollan las interacciones, están estrechamente relacionadas con la calidad del espacio físico, la percepción de armonía y con el grado de adaptación de ésta a las particularidades de los niños. La categoría de ambientes educativos se abordará a partir de las siguientes subcategorías: Acceso y cobertura, seguridad, habitabilidad, dotación y pertinencia.

Ambientes educativos²

Subcategoría	Descripción
Acceso y Cobertura	Pregunta sobre las condiciones de atención inclusiva y de número de niños atendidos por rangos de edad.
Seguridad	<p>Aborda sobre la existencia de diferentes sistemas de señalización y de alarma considerando la diversidad de niños atendidos; la disponibilidad de protocolos y rutas preestablecidas de seguridad para garantizar el bienestar de los niños al interior de las instituciones y fuera de ellas, cuando están a cargo de los agentes educativos de las mismas; sobre la existencia de directorios, brigadas, procesos de difusión de los protocolos y la observación de medidas y normas de seguridad en los distintos espacios de la institución(vías de acceso, puerta entrada, pasamanos, cocina, piscinas etc.).</p> <p>Para el caso de las IE, atender los aspectos que dichos planes contemplan, concretamente para los niños de los grados transición y primero.</p>
Habitabilidad	<p>Se enfoca en la disposición de servicios tales como fluido eléctrico, agua potable, tratamiento de aguas residuales, vías de acceso, gas natural, saneamiento básico, etc.</p> <p>Igualmente, en la disposición y condición de aspectos tales como infraestructura según la modalidad, disposición de áreas administrativa, recreativa, de lavandería etc.; relación de área educativa por niño, de lavamanos, sanitarios etc.</p>

² Esta matriz es derivada del proceso de revisión de literatura que hizo el profesor e investigador Carlos Ospina Cruz

Así como condiciones de limpieza, iluminación, organización; y de adecuación general para la atención inclusiva a los diversos niños.

Dotación	Indaga sobre la disposición, estado y uso del mobiliario y enseres correspondientes, requeridos para los distintos servicios prestados en la institución: cocina, comedor, lavandería, enfermería, acción pedagógica. A la existencia, suficiencia en cantidad, ubicación al alcance de los niños y promoción de exploración, creatividad etc. De los distintos materiales del juego, arte, literatura, deporte a utilizar con los niños.
----------	---

Pertinencia	Referida a la adecuación general del espacio para los niños de las diferentes edades.
-------------	---

El proceso formativo no solo incluye los contenidos educativos, sino también un cúmulo de características que facilitan el paso de los niños por la escuela, en este caso, la organización y disposición de los ambientes educativos juega un papel trascendental en este proceso. El tránsito desde esta perspectiva supone incluir todas aquellas estrategias y herramientas curriculares que favorezcan las trayectorias formativas de los niños.

3.3.2. Currículo

Ocupa un lugar preponderante en la elaboración de propuestas pertinentes para el tránsito, este no se resume solo en las directrices y determinaciones del Ministerio de Educación Nacional o en los planes educativos institucionales, sino que también hace referencia a todas la estrategias, contenidos y metodologías que emergen alrededor del acto educativo, y que a su vez permiten la participación de todos los agentes que favorecen el tránsito al sistema escolar.

Podemos entender el currículo oculto como aquel que hace referencia a los conocimientos, destrezas, valores, actitudes y normas que se adquieren en los procesos de enseñanza - aprendizaje, y en general, en todas las interacciones que se dan cotidianamente en el aula y la escuela, pero que no llegan a explicarse como metas educativas a lograr de una manera intencionada. (Carrillo, 2009, p.1)

El currículo pone en relieve todas las planeaciones pedagógicas que a lo largo de la educación siempre han tenido una gran relevancia en el éxito y desarrollo de una clase o propuesta educativa, es por ello que esta categoría se fundamenta en la concepción del papel que juegan las características de la propuesta pedagógica y currículo, según sea el caso del grado Transición o del grado Primero, para el éxito de las transiciones.

En el marco de la propuesta pedagógica y el currículo, y siguiendo al MEN, al ICBF y a la Fundación Bancolombia (2017), se consideran fundamentales aquí los criterios que se refieren a: La planeación y documentación de los propósitos de las acciones emprendidas para cada uno de los rangos de edad y diversidad de niños presentes en la institución. La observación de los niños, el reconocimiento y valoración de sus familias para conocerlos y formular estrategias pedagógicas y currículos abiertos, pertinentes y adecuados para cada uno de ellos. Por ello, es necesaria la inclusión tanto de experiencias vividas alrededor de un contenido pedagógico, como de formación de rutinas y hábitos cotidianos, teniendo en cuenta el desarrollo infantil y diferentes estrategias como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, que aproxime a los niños a los productos de la cultura para dotar de sentido su acercamiento a la lengua escrita y al pensamiento científico en general.

Pensar las características que debe tener una propuesta pedagógica y un currículo para la educación inicial, el grado de Transición y el primer grado, es trazarse la tarea de definir colectivamente los por qué, para qué, qué y cómo, para el cumplimiento de este derecho de la Primera Infancia.

3.4. El papel de las transiciones educativas en el marco de la educación inicial

Las transiciones educativas jugaron un papel importante en la investigación, específicamente porque los interrogantes en torno a cómo, cuándo y hacia dónde transitan los niños, pone en tensión algunos aspectos relacionados con la formación de los niños que transitan del grado preescolar a primero.

3.4.1. Grado Cero, Preescolar o Transición

Con la Ley 115 de 1994 o “Ley General de Educación”, se normaliza de manera obligatoria un año de educación Preescolar; en el artículo 11 de la citada ley, se especifica que “la educación Preescolar se ofrece a niñas y niños de 3 a 5 años y que sus grados son: pre jardín, jardín y transición”. En el artículo 15 de esta misma ley se define el “sentido de la educación orientada al desarrollo del niño en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo y espiritual, mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Al reglamentarse la educación Preescolar, mediante el Decreto 1860 de 1994, se determina que ésta será dirigida a los niños menores de seis años, que aún no inician la

educación básica, y la comprenden tres grados, “siendo los dos primeros una etapa previa a la escolarización, y el tercero, obligatorio”.

En esta etapa, en la que prima el juego, la fantasía y la percepción del mundo, los sujetos están ansiosos de entender lo que les sucede, de encontrar respuestas, pero también tienen unos saberes que han adquirido a partir de sus diferentes vivencias y experiencias. Por tanto, es importante pensarlos como seres en construcción, con preguntas, con anhelos de conocer y con posibilidades de formar parte de la sociedad del conocimiento (MEN, 2010).

Este grado es determinante para el proceso de las transiciones, dado que recrea y propicia en los niños la posibilidad de interactuar y reconocer su entorno y todas aquellas capacidades que antes no se hacían tan evidentes. Además, el grado de transición les permite a los niños adaptarse y asimilar la manera cómo deben transitar los diferentes recorridos que comprenden su vida escolar. Se marca un punto de referencia en términos de permanencia educativa, que de una u otra forma predeterminan la manera como recorrerán sus trayectorias escolares.

3.4.2. El Preescolar como parte de la Educación Básica

La educación infantil, que surge inicialmente como una alternativa a la necesidad de las familias por trabajar y no tener con quien dejar a sus hijos, se destacó inicialmente por tener un carácter más asistencial y de cuidado que realmente educativo; sin embargo, con el paso del tiempo fueron apareciendo pedagogos que pensaron algunas propuestas con un carácter más formativo a fin de superar el asistencialismo. De esta manera, se empezaron a

consolidar una serie de paradigmas dentro del campo de la educación infantil que tenían en cuenta las capacidades intelectuales de los niños.

El Preescolar es reconocido como el grado previo obligatorio para ingresar a la Educación Básica Primaria, al cual acceden los niños generalmente a los 5 años o próximos a cumplirlos. En este nivel, denominado también Grado Cero o Transición, se propende por brindar un desarrollo integral trabajando desde las diferentes dimensiones del desarrollo humano, a través de experiencias de socialización recreativas que siguen los lineamientos pedagógicos para la educación Preescolar. En el Preescolar intervienen siete dimensiones del desarrollo — socio afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética —, siendo primordial tanto la visión como la práctica integral que se tenga de estas, pues así se comprenderá mejor el ser y el quehacer de cada niño, conociendo sus ritmos y tiempos de aprendizaje, y valorando sus contextos culturales y sociales (MEN, 2014).

3.4.3. Básica Primaria

Teniendo en cuenta que la educación del ser humano es un proceso continuo, en el que desarrolla fundamentalmente sus habilidades físicas, cognitivas y sociales, es importante reconocer que este ciclo educativo en la Básica Primaria no parte de cero, sino que se aborda, o debe abordarse, desde la educación inicial y más concretamente desde el Preescolar como puerta de ingreso a esta nueva etapa educativa.

Según lo contemplado en la Ley General de Educación de 1994 “la educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política, como educación primaria y secundaria, comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de

la actividad humana”. La básica primaria, iniciando por el grado primero que marca la ruta de las transiciones, no solo supone un nivel más de la vida académica, sino que posibilita los procesos de adaptación y asimilación, los cuales, dependiendo de la praxis y las estrategias utilizadas en el aula, son de gran incidencia y determinación en la permanencia de los niños y su desempeño en el sistema educativo.

En lo que corresponde al sistema educativo en Colombia, se propone fortalecer el desarrollo de los niños y los jóvenes, con el fin de alcanzar la calidad propuesta contando con criterios evidentes y públicos que faciliten el decretar si se están o no alcanzando los niveles que como entes gubernamentales han propuesto organización del trabajo por competencias.

Capítulo 4

Metodología

Se propuso una ruta metodológica que ordenó el proceso y permitió tener una mirada clara de los objetivos que orientaron la investigación, con el fin de obtener una información más precisa, organizada y confiable, que permitiera comprender la forma como se han dado los procesos de tránsito educativo de Preescolar a Primero en la Institución Educativa El Dos y la manera como niños y agentes educativos implicados en este proceso vivencian y significan las trayectorias escolares.

4.1 Enfoque y diseño de investigación

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, en tanto se buscó identificar el estado actual de los procesos de articulación o alineación pedagógica de los ambientes educativos y el currículo entre los grados Preescolar y Primero en la Institución Educativa El Dos. Para ello, se les permitió a los actores participantes: niños, padres, y maestros, narrar sus realidades y perspectivas sobre este proceso. En la investigación cualitativa tanto el investigador como el investigado son agentes activos y, por lo tanto, juegan un papel importante sus criterios, miradas y perspectivas. (Galeano, 2011).

A partir de este estudio se buscó comprender los fenómenos y explorarlos desde la perspectiva de los participantes, entendiendo que el enfoque cualitativo permite examinar las

formas en las que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus percepciones, interpretaciones y significados (Hernández, Fernández y Baptista 2014).

El diseño metodológico que se empleó en esta investigación fue el estudio de caso, el cual es utilizado para analizar las prácticas educativas. De acuerdo con Simons (2011), es un estudio de lo singular, lo particular y lo exclusivo, cuya finalidad es generar una comprensión exhaustiva de un determinado tema.

Las investigaciones cualitativas se adaptan con más facilidad al método estudio de caso, generalmente se utilizan para obtener información de temas que son únicos y que tienen características diferentes y particulares que ameritan un análisis más profundo al acercarse al contexto de dicho fenómeno.

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios. (Martínez, 2006, p.1 citando a Yin, 1989).

Se desarrolló un estudio de caso fenomenográfico, en tanto al equipo de investigadoras les interesó desentrañar los sentidos que los niños, las familias y las maestras les han atribuido a los procesos de tránsito educativo. Se conocieron las formas cualitativamente diferentes en las cuales ellos han experimentado y vivido este fenómeno (Larsson & Holmstrom, 2007).

Marton (1994), describe la fenomenografía como “Un enfoque que procura identificar el número limitado de maneras cualitativamente diferentes de cómo diferentes personas vivencian, conceptualizan, perciben y entienden diversos tipos de fenómenos” (p. 53).

Mediante el estudio de caso fenomenográfico se indagó y analizó la manera como los niños, las maestras y los padres de familia que participaron en este proceso de investigación han asumido, comprendido y vivido las transiciones educativas, desde los saberes previos, las realidades que viven y la incidencia que tiene el acompañamiento en el proceso de tránsito de los niños. Es decir, que más allá de conceptualizar el fenómeno o de comprender su “esencia”, se buscó comprenderlo desde los sentires que este ha generado en los participantes, en tanto la fenomenografía se interesa por la “esencia” de las experiencias y percepciones del fenómeno.

La fenomenografía está enfocada en las formas de experimentar diversos fenómenos, de visualizarlos, saber acerca de ellos y en las habilidades para relacionarlos. Sin embargo, el propósito de esta perspectiva no es encontrar la esencia singular, sino la diferenciación y la arquitectura de esta diversidad en términos de los aspectos que definen los fenómenos (Ortega, 2007).

Desde el enfoque fenomenográfico se analizaron las experiencias de los sujetos y la forma como han vivido su proceso de tránsito educativo. Según Marton (1994), se propuso descubrir un aspecto del mundo tal como le aparece al individuo.

4.2. Escenario de la investigación y participantes

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa El Dos, la cual es de carácter público. Su modelo pedagógico está centrado en Laurence Stenhouse, Abraham Magendzo y principalmente en el enfoque curricular *flexible y participativo* de Donal Lenke; cuya propuesta se fundamenta en las Necesidades, Intereses y Problemas del Sujeto (NIPS) que aprende, lo cual exige la flexibilidad y la participación como principios básicos, pretendiendo con esto que el diseño curricular atienda a la “totalidad del acto de aprender”. Desde estas perspectivas, el estudiante toma parte activa, participativa, directa en el reconocimiento de (NIPS); en la definición de sus experiencias de aprendizaje y desde su entorno; y en el trabajo por conseguir sus propios logros de aprendizaje para su desarrollo personal y social; lo que refleja que tanto maestros como estudiantes desde el trabajo cooperativo y colectivo pueden aportar significativamente en el diseño curricular.

La Institución Educativa se encuentra ubicada en la zona rural del Distrito de Turbo, aproximadamente a 8 kilómetros del casco urbano, específicamente en la vereda el Dos. La vereda es de fácil acceso en verano, pero en época de invierno se torna más difícil, ya que las carreteras se llenan de lodo y dificultan los desplazamientos.

En la investigación participaron 57 niños, 23 del grado Preescolar y 34 de Primero, cuyas edades oscilaban entre los 5 y 7 años. Sus características son similares y se definen por el contexto en el que ellos interactúan; son activos, amables y propositivos, lo que favoreció su participación en el desarrollo de las entrevistas. Las familias de los niños son extensas, campesinas y la mayoría de ellas se dedican a la agricultura y a la pesca como principales actividades económicas del territorio. Los padres de familia refirieron no tener

estudios superiores, algunos solo estudiaron hasta el grado 4 ° o 5 ° de básica primaria y no tuvieron la posibilidad de estudiar el bachillerato. En este escenario, es fundamental la presencia de los maestros, en tanto les muestran otras posibilidades a sus estudiantes y pueden desarrollar acciones para apoyar a la comunidad.

Es importante reconocer las características socioeconómicas y culturales de las familias de los niños, ya que delimitar y contextualizar el territorio que habitan, pone en evidencia características particulares que dan cuenta de cómo se asume la educación en los contextos rurales, para así poder determinar la incidencia que tienen el contexto y los agentes educativos en el proceso de transición de Preescolar al Grado Primero.

Por su parte, las maestras orientadoras de los grados preescolar y primero que participaron en esta investigación, manifestaron que cuentan con un perfil idóneo para el desarrollo de sus labores, la docente del grado preescolar es Licenciada en Preescolar y tiene 15 años de experiencia en la Institución, mientras que la docente del grado Primero es Licenciada en Lengua Castellana y ha trabajado en la Institución durante 20 años.

Se eligió como escenario de investigación a esta Institución, principalmente por el apoyo que brindaron los agentes educativos para llevar a cabo el proceso de recolección de información. Otro factor que influyó en esta elección, fue el hecho de que la Institución estuviera ubicada en un contexto rural, ya que en este emergen realidades, necesidades, desafíos y retos diferentes que motivaron e inspiraron a las investigadoras, para proponer acciones que fortalezcan el proceso de alineación pedagógica entre el currículo y los ambientes educativos en este escenario.

Antes de iniciar el trabajo de investigación, se tuvo una reunión con el rector de la Institución, con el propósito de establecer algunos acuerdos para desarrollar el trabajo. En este espacio se acordaron dos asuntos: Tener una comunicación activa con las docentes para trabajar de forma articulada y él manifestó su apoyo para acompañar el desarrollo de la investigación, lo cual generó un ambiente de confianza y seguridad. Por tanto, se les otorgó un espacio a las investigadoras en la Institución y en la comunidad del corregimiento el Dos, con el objetivo de derivar una serie de reflexiones sobre el proceso de tránsito educativo.

En este sentido, las investigadoras asumieron un rol como observadoras participantes, debido a que en algunas ocasiones desarrollaron intervenciones y actividades con los niños y en otras se limitaron solo a observar las prácticas de la maestra cooperadora, y como está desarrollaba sus planeaciones en el aula. El proceso de investigación se llevó a cabo en un periodo de nueve meses, realizando dos visitas por semana a la Institución Educativa con una intensidad horaria de 6 horas por sesión.

4.3. Descripción y caracterización de técnicas e instrumentos

Durante el proceso investigativo se recolectó información que se encontraba alineada con el tema central de la investigación, para ello, se decidió adoptar y aplicar técnicas de investigación pertinentes para la población participante, que tuviera en cuenta sus características, individualidades y habilidades sociales. Asimismo, para la elaboración y diseño de cada uno de los instrumentos se reconoció a los agentes educativos y a los niños como sujetos sociales, comunicativos y activos, capaces de exponer, representar y defender sus nociones, ideas u opiniones.

Las técnicas que se utilizaron para el proceso de recolección de información fueron: entrevistas semiestructuradas, observación participante y revisión documental. Se aclara que las entrevistas que se desarrollaron con los niños se apoyaron en el dibujo. La aplicación de estos instrumentos les permitió a las investigadoras caracterizar el estado actual del proceso de alineación pedagógica en la Institución, e identificar nociones, sentires e ideas de los niños asociadas a los procesos de adaptación en torno a las transiciones que dieron lugar a orientar y ordenar la recolección de la información, y proporcionaron el registro sistemático de los datos.

4.3.1 Revisión o análisis documental

La revisión documental les permitió a las investigadoras delimitar y centrar la investigación, teniendo un foco de estudio que generará una pertinencia dentro del proceso. Por medio de esta técnica se pretendió recolectar la información bibliográfica de los documentos institucionales para caracterizar el estado actual del proceso de alineación pedagógica en la Institución Educativa El Dos. Una vez delimitada y analizada la información, se seleccionó aquella que por su relevancia se incorporaría en el proceso de análisis de los resultados de la investigación.

El rastreo permite hacerse con una idea general sobre lo dicho y lo no dicho en un campo temático, una disciplina, un espacio de tiempo y un área geográfica en particular. También pueden realizarse rastreos para recuperar la información sobre un tipo de publicación específica (artículos de revista, tesis, investigaciones, libros, videos, audios, partituras, periódicos, etc.). En cualquier caso, siempre hay un interés que guía la búsqueda, generalmente asociado con las categorías centrales en los objetivos de investigación (Hincapié, 2012, p.3).

En este sentido, el rastreo documental permitió definir unos criterios de pertinencia para distinguir la información útil de acuerdo con los fines de la investigación. Hernández Fernández & Batista (2014), consideran que una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos y materiales, porque pueden ayudar a entender el fenómeno central de la investigación. Desde esta perspectiva, es importante ordenar y clasificar la información, para distinguir aquello que resulta más útil y aporta elementos de gran relevancia a la investigación.

Una vez definida la técnica de rastreo documental y su importancia en el proceso de investigación, se diseñó el instrumento de recolección de la información. Se decidió elaborar una matriz de rastreo documental que permitiera delimitar y caracterizar el fenómeno estudiado.

4.3.1.1 Matriz de rastreo documental.

Se diseñó una matriz de rastreo documental (Ver anexo 1) que se diligenció en el transcurso de dos semanas, la cual le permitió a las investigadoras acercarse a los documentos rectores de la institución: PEI, planeaciones de las docentes del grado primero y preescolar, malla curricular, informes de seguimiento de los niños y documentos que regulan la prestación del servicio en la Institución, esto con el propósito de indagar si se evidenciaba una articulación pedagógica entre los dos niveles educativos.

La matriz se estructuró para recoger la siguiente información. Objetivos institucionales, el proceso de selección de los estudiantes, cómo se proponen, adecuan y distribuyen los espacios escolares para favorecer el proceso de transición, y la articulación del manual de convivencia con los procesos educativos.

En términos de permanencia y desempeño de los niños, se indagó por la tasa de deserción escolar y sus causas, la capacidad institucional para recibir niños en los grados preescolar y primero, las estrategias de evaluación que se utilizan con los estudiantes, y el perfil o características de los niños. Finalmente, en cuanto a los contenidos curriculares, se indagó por el nivel profesional y académico de las docentes, por el desarrollo de las planeaciones, la disposición o no de un equipo interdisciplinario para atender a las particularidades y a la diversidad de los niños, y se revisaron las mallas, los lineamientos y los planes de formación de los grados preescolar y primero.

4.3.2 Observación participante

La observación se define como “un continuo que va de lo estructurado a lo no estructurado o, en los escenarios del campo, de la total observación participante a la observación no participante” (Simons, 2011, p. 87). La observación como método complementario del rastreo documental le permitió al equipo de investigadoras estar implicadas naturalmente en las actividades cotidianas de los niños.

Rodríguez, Gil y García (como se citó en Rekalde, Vizcarra y Macazaga 2014), consideran que la observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva.

La observación participante les permitió a las investigadoras vivenciar las realidades, adentrarse con profundidad en el fenómeno estudiado y en las situaciones que emergieron en el contexto, además de confrontarse frente a las reflexiones que surgieron a partir de esta experiencia con la teoría.

4.3.2. 1. Matriz de observación.

Se realizó una Matriz de Observación (Ver anexo 2) con el objetivo de responder a los tres objetivos específicos de la investigación.

La Matriz de observación se estructuró de la siguiente manera: *Categorías a Observar*, *Ítems a Observar* y *Observaciones*. Las categorías a observar se propusieron de acuerdo con el objetivo de la investigación, el cual consistía en identificar el estado actual de los procesos de articulación de los ambientes educativos y el currículo entre el Preescolar y el Grado Primero Para ello, se observó información relacionada con las categorías Alineación Pedagógica, Ambientes Educativos, Currículo, Infancias, Grado Cero, Preescolar, Transición y el Grado Primero. Teniendo en cuenta estas categorías se derivaron relaciones entre estas y se dio lugar a algunas subcategorías. Maestro, alumno, relación entre enseñanza y aprendizaje, procesos adaptativos entre preescolar y primero, articulación entre planeaciones, formas de evaluar y procesos de formación de los profesores.

Además, se abordaron aspectos relacionados con los ambientes educativos, con la condición de las infraestructuras, los lugares Para la recreación infantil, y el acceso y cobertura. En cuanto a la categoría Currículo, se observó el contenido de la propuesta pedagógica de cada nivel, la manera como se desarrollaron las planeaciones, el abordaje de los saberes previos de los niños y la interacción entre los agentes educativos. Con respecto a las Infancias, se abordó la interacción con el entorno, la participación del niño (expresión) y sus comportamientos. Finalmente, se establecieron relaciones con lo estudiado en el Grado preescolar Dimensiones del desarrollo y en el grado Primero. Esta matriz permitió la compilación de la información, con el fin de tabularla y reflexionarla.

4.3.2.2 Diario de Campo.

Se diseñó un formato de diario de campo (Ver anexo 3) para registrar los hechos que ocurrieron en cada una de las sesiones, con el fin de que no se excluyera información potencialmente relevante y que se permitiera reflexionar en torno a lo vivenciado. Para Martínez (2007), el diario de campo es uno de los instrumentos que permite sistematizar las prácticas investigativas, posibilita que éstas se mejoren y se transformen, y enriquece la relación entre teoría y práctica, en tanto “La práctica como la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso” (p. 77).

En este mismo orden de ideas, Bonilla y Rodríguez (1997), reconocen que este instrumento le permite al investigador realizar un monitoreo permanente del proceso de observación, pues en éste se toma nota de aquellos aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recopilando.

El formato de diario de campo contiene dos apartados fundamentales para el libre desarrollo de las ideas que surgieron de la vivencia estos son: 1. *Las observaciones con relación a los momentos de las clases*, en este apartado se describieron las ideas más significativas, los saberes previos, las expresiones de los niños y las docentes. Y 2. *Las consideraciones interpretativas y analíticas*, en este espacio se dio cuenta de las reflexiones, apreciaciones e inquietudes por parte de las investigadoras.

4.3.3. Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada les permitió a las investigadoras acercarse a las nociones que tenían los participantes respecto a las transiciones educativas y al proceso de alineación pedagógica, se estableció una relación dialógica entre sus ideas, sentires,

experiencias y vivencias, y se caracterizó el estado actual de las transiciones en la Institución Educativa (Ver anexo 4).

Alonso, 1999 (como se citó Tonon, 2013) En el caso de la entrevista semi-estructurada, se pretende mediante la recolección de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia del sujeto entrevistado; y de esta manera, permitir la entrada en un lugar comunicativo de la realidad, donde la palabra es el vector vehiculizante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible (p. 228).

Este proceso de entrevista fue realizado a 8 padres de familia, las 2 docentes a cargo de los dos niveles antes mencionado y a los 57 niños, para que así las investigadoras pudieran conocer de manera detallada sus ideas, cuestionamientos y nociones frente a los procesos de tránsito. Las entrevistas que se desarrollaron con los niños fueron apoyadas en el dibujo para que pudiera aflorar su subjetividad. Ya que según Einarsdottir (2007), los niños al igual que los adultos “tienen competencias y el derecho de ser escuchados” (p. 198), pero es necesario que se utilicen los instrumentos adecuados para poner a circular sus sentimientos y pensamientos, y que se reconozcan sus habilidades cognitivas, intereses y el contexto en el que se desenvuelven. Por ello, se utilizó el dibujo y el juego como una estrategia de apoyo para la realización de las entrevistas con los niños, pues éstos ofrecen la posibilidad de recolectar información sobre un determinado tema, pero deben estar acompañados de una descripción e interpretación por parte de los niños que los producen, ya sea en forma oral o escrita.

La entrevista semiestructurada se define como un evento dialógico que favorece y propicia encuentros entre subjetividades, que se entrelazan o vinculan a través de la palabra

“permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados” (Vélez, 2003, p.47). Como instrumento de investigación no sólo develó las ideas de interés a las investigadoras, sino que les permitió analizar la información y poder caracterizar el proceso.

La define como: un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados (2003, p.104)

4.4. Consideraciones éticas

Para el desarrollo de la investigación y siendo consecuentes con el proceso de recolección de información, se tuvieron en cuenta una serie de principios éticos relacionados con la participación, el respeto, la retribución, la información y la rendición de cuentas (Barreto, 2011). Todos los participantes niños, padres de familia y docentes— tenían la libertad para decidir si deseaban participar o no de la investigación, y fueron tratados como sujetos activos en el estudio. Además, se les comunicó desde el principio los beneficios que tendrían en este proceso; los que se deben principalmente a la generación de reflexiones y conocimientos sobre los procesos de alineación pedagógica y articulación entre los grados preescolar y primero, y como ello favorece el proceso de adaptación de los niños.

Para ello, se diseñó un consentimiento informado para los padres o acudientes de los niños que participaron en la investigación (Ver anexo 5), y un asentimiento informado para los niños, donde ellos pudieran dar cuenta de su decisión de participar o no libremente en el

proceso; ambos documentos contemplan los aspectos generales de la investigación, el fin de la información recolectada, especificando que los niños serán grabados en audios, y se publicarán algunas fotografías en los que ellos aparecerán; pero esta información sólo será utilizada con fines académicos en el proceso de análisis de la información. En este proceso se respetaron las ideas de los niños, es decir, no se realizaron cambios en lo narrado por ellos, ni juicios de valor.

Finalmente, se reconoce que son muchas las maneras a través de las cuales es posible obtener información sobre los niños, pero tal y como lo señala Gollop (2010), “cuando se quiere conocer su opinión lo ideal es obtenerla directamente de ellos” (p. 56). Por ello, en el marco de esta investigación se tuvieron en cuenta las perspectivas de los niños, pues ellos tienen derecho a expresar sus puntos de vista, y son los únicos expertos en sus sentimientos, opiniones, percepciones y pensamientos en torno a los procesos de alineación pedagógica entre los grados preescolar y primero (Gollop, 2010).

4.5. Análisis de la información

Para dar cuenta del proceso de análisis de la información, se procedió a recopilar, relacionar y analizar las categorías de análisis —predeterminadas y emergentes— que se obtuvieron a partir de la aplicación de las técnicas utilizadas para el desarrollo del estudio. El análisis que se realizó fue de tipo cualitativo, para ello, se exploraron los datos, se organizaron en unidades y categorías, con el propósito de derivar algunas interpretaciones. En definitiva, “Se descubrieron los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema” (Hernández, Fernández y Sampiere, 2014, p. 418).

Capítulo 5

Presentación y análisis de resultados

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados de la investigación, derivado de la información recolectada durante el desarrollo del trabajo de campo. Se analizaron e interpretaron los datos a la luz de los objetivos del estudio y de las categorías que soportaron la investigación. Para el proceso de recolección de la información se utilizaron las técnicas observación, entrevista semiestructurada y revisión documental. La información que se obtuvo se organizó a partir de varias categorías que permitieron responder a los objetivos de la investigación: 1) Caracterizar los procesos de articulación o alineación pedagógica de los ambientes educativos y el currículo entre el preescolar y el grado primero, 2) analizar las estrategias que utilizan los agentes educativos durante el proceso de adaptación escolar de los niños, para favorecer su paso de preescolar a primero y 3) diseñar acciones para favorecer la alineación pedagógica en la Institución Educativa El Dos.

Este capítulo se estructuró en cinco apartados: en el primero se abordó la categoría infancia; en el segundo se hizo referencia a las transiciones en el entorno educativo: de la educación infantil a la educación primaria; en el tercero se hizo alusión a las miradas de los niños y de los agentes educativos en relación al proceso de transición escolar; en el cuarto se describieron las acciones de alineación pedagógica antes, durante y después del proceso de transición; y por último, se presentaron algunas acciones que podrían implementarse en la Institución Educativa El Dos para favorecer los procesos de alineación pedagógica.

5.1. Infancia

El reconocimiento de la infancia exige revisar las diversas concepciones que se han tenido sobre los niños en diferentes épocas, mediadas por las prácticas de crianza y las relaciones establecidas por la figura adultocentrista. La infancia durante mucho tiempo se ha invisibilizado y no se le ha reconocido como un ser independiente con necesidades particulares.

Ulivieri (1986) y DeMause (1991) afirman que:

La falta de reconocimiento, por las personas adultas, para ver a los niños y niñas desde una perspectiva histórica, se da en algún sentido, porque sólo se les reconoce como parte del mundo adulto, cuando se produce en ellos un proceso de autonomía, antes de éste son desconocidos como sujetos con características específicas e historias de vida.

Sobre la infancia pesan, en mayor o en menor grado, en formas deliberadas o inadvertidas, prácticas des-subjetivantes, entendidas como “aquellas que, donde hay alguien, operan como si ese alguien fuera nada o nadie, expropiando de su condición de sujeto” (Frigerio, 2002, p. 327)

Frigerio (2002), plantea un asunto que pone de relieve la subjetividad del adulto frente al reconocimiento de la infancia no solo como una etapa sino como una construcción social que va más allá de valores y costumbres que se replican de generación en generación. La autora señala que la infancia no es solo un concepto que alude a los más chicos, sino que es todo un trasegar, en tanto los adultos han representado sus nociones y sus deseos de ser en

las ideas que tienen de los niños. Por ello, es fundamental reconocer a la infancia no sólo como un recipiente que se debe llenar, sino que se le debe conceder autonomía, criterios y movilizar su pensamiento. En definitiva, para repensar al niño hay que repensar al adulto y a todas las prácticas que este ejerce en el proceso de construcción y reconocimiento de los más pequeños.

A la infancia se le han atribuido diversas concepciones a lo largo de la historia, lo que evidencia que es una construcción histórica, social y cultural. La literatura sobre la historia de la infancia toma un carácter preponderante en cuanto permite resignificar su sentido, no sólo para determinar su crisis como lo teoriza (Philippe, 1987) si no para resaltar la idea de que la infancia es más que un adulto en miniatura. Este proceso investigativo les brindó la posibilidad a las maestras en formación de reconstruir algunos argumentos en torno a la forma de pensar la infancia, en tanto es común encontrar en los discursos de las personas una serie de adjetivos que limitan o encapsulan el concepto de infancia a unas características que la invisibilizan, discursos que podrían influir en la construcción de la subjetividad de los niños.

La noción de infancia durante mucho tiempo estuvo relacionada con la mirada del adulto sobre el futuro y las características que se le atribuían a los niños, como una especie de condena que los encadenaba a un destino no elegido, o a un universo de representaciones prejuiciosas con las que se les ha vinculado, catalogado o etiquetado, visiones que ponen de relieve las diferentes concepciones que se han construido en torno a la infancia. En este sentido, la escuela juega un papel fundamental como escenario socializador y espacio en el que se favorece o no la resignificación de las ideas que se tienen sobre la infancia.

Las características que se le han atribuido a la infancia la ubican en una posición de asistencialismo, bajo la idea que son niños de la calle, niños en guerra, niños marginales, niños con dificultades, niños vulnerables, es decir, niños que todo el tiempo son adjetivados. De ahí la importancia de generar espacios de reflexión que apuesten por la resignificación de las ideas que se han creado en torno a la infancia, concibiéndola más que una etapa biológica y reconociéndola como un proceso que articula su naturaleza y las formas de interacción que establecen los niños con los otros para adaptarse un contexto específico (Frigerio, 2002).

Pensar la infancia implica también pensar la vida adulta, ya que en muchas ocasiones se habla de la infancia como construcciones ajenas a la vida adulta, aludiendo que sus conductas son inmaduras, que sus razonamientos carecen de coherencia y que lo que salga de ellos son contenidos vacíos que se quedan en la imaginación. Esta investigación permitió considerar en consonancia con algunos autores, que la infancia no es solo una etapa en la que se adjudican etiquetas y características de qué y cómo debe ser la vida de los niños, sino que las visiones adultas o los conocimientos que se adquieren en el trasegar de la vida antes de alejarlos de las significaciones que se le atribuyen a los niños, deberían orientarse para construir de manera conjunta con la infancia, así como lo plantea Bernard Charlot (1976) citado por Frigerio (2002) “Uno puede renunciar a todo salvo a la infancia”

Tal y como se ha señalado, pensar las infancias supone entonces estar dispuesto a pensar el mundo de los adultos.

Si la educación es una relación con la infancia, repensar la educación es repensar la infancia. Y repensar radicalmente la educación es repensar radicalmente la infancia. Suspendiendo primero, todo lo que, en relación con ella depende todo

nuestro saber, de nuestro poder, y nuestra voluntad. Señalándole en tanto que desconocida. (Jorge Larrosa en Kohan, W, 2003, p. 17)

Reconocer que la infancia es más que una construcción sociocultural que varía de acuerdo con el tiempo y el contexto, implica repensar las prácticas pedagógicas y las representaciones que se tienen en torno a los niños. En este sentido, para hablar de Educación Infantil y más aún de tránsito exitoso, se deben resignificar las ideas en torno a la infancia y las relaciones de poder que se establecen entre el adulto y los niños.

La educación de la infancia y en especial las implicaciones que tiene su paso de una etapa formativa a otra, supone reconocer la idea que se tiene de los niños que se están formando, ya que en ocasiones se asume a la infancia como un ser en falta y vulnerable. Hablar de tránsito exitoso posibilita repensar y resignificar las concepciones que se tienen sobre los niños, y sobre todo, las formas cómo se socializan y se construyen los saberes con ellos, para de esta manera darle el lugar que ellos se merecen en las prácticas pedagógicas, y favorecer el desarrollo de su autonomía y pensamiento crítico, reconocer sus intereses y desdibujar la idea de que son los niños quienes se deben adaptar al sistema educativo y no los adultos los que deben adaptarse a sus particularidades y ritmos de aprendizaje. Lo que pase en la escuela, afecta a alguien más que al escolar de hoy, concierne a otro tiempo —al mañana— y a un sujeto que no es solo el niño, sino el adulto que en él reside como potencial. Extemporáneo, atemporal, extraterritorial, desplazado, sublimado, esto es lo queda en un niño de lo que ocurra en el transcurso de sus encuentros con otros niños y con los adultos en las instituciones durante el tiempo que de él se hablará como de un niño, de una época a la que se referirá como infancia, del tiempo al que iba a la escuela. Las marcas por no haber asistido, por haber sido rechazado, por haberse sentido expulsado, incomprendido, también

se portarán más allá del tiempo en el que la palabra infancia se aplica al sujeto (Frigerio, 2002).

Reconocer las ideas que se tienen en torno a la infancia en el contexto educativo, trae consigo diferentes retos, en tanto una responsabilidad que va más allá del papel y de las disposiciones que como sociedad se han acogido para proteger y defender el interés superior del niño, y exige comprender la infancia más allá de una etapa donde se debe cuidar, proteger y defender porque se considera que se encuentra en condición de vulnerabilidad. Esto supone entonces una resignificación de las ideas que se tienen, en tanto los niños en sus actividades cotidianas se muestran como sujetos autónomos, que pueden participar, opinar y tienen conocimientos sobre diferentes situaciones, de las cuales en muchas oportunidades se les aísla por la presunción de lastimar su inocencia o considerar que sus ideas son inmaduras.

Esta experiencia les permitió a las investigadoras cuestionarse en torno al rol que como maestras en formación tienen, en el sentido de cómo han concebido a la infancia, ya que en los diferentes escenarios se les considera como seres en falta o como un producto inacabado. Repensar la concepción de infancia y la resignificación de la función de la escuela en los procesos de formación de los niños es pertinente y necesario, ya que la escuela no sólo ha de concebirse como transmisora de conocimiento, sino también como creadora y facilitadora de espacios que promuevan la participación, la autonomía y que reconozcan las perspectivas del niño, no como objeto de derecho, sino como un sujeto de derecho capaz de inspirar otras formas de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, estas discusiones permiten reconocer que en el contexto educativo no solo se habla de una sola infancia, sino de múltiples infancias, que al ingresar a la escuela se

espera que puedan transitar sus etapas formativas de manera tranquila, y que se favorezca su proceso de adaptación y se fortalezcan sus aprendizajes.

5.2 Las transiciones en el entorno educativo: de la educación infantil a la educación primaria

Después del proceso de análisis y triangulación de la información, se derivaron una serie de reflexiones que mostraron que hablar de transiciones no solo implica pasar de una etapa formativa a otra, o la separación del niño de un escenario de socialización, si no que requiere que el niño se adapte a un nuevo contexto educativo, a otras estructuras y sistemas que tendrán implicaciones en su proceso formativo. En esta nueva etapa el niño construye otras realidades y visiones del mundo que le aportarán a su formación. La transición educativa es un período de rápidos cambios para la vida del niño que se caracteriza por una notoria discontinuidad con respecto al pasado. Por ejemplo, en el tránsito de la Educación Infantil a la Educación Primaria los niños se deben adaptar a un entorno nuevo, a otros maestros, compañeros y a nuevos desafíos académicos (Margetts, 2005, Castro, 2010). De acuerdo con Peralta (2007), el tránsito se comprende cómo ese proceso intermedio que ocurre entre un estado social y culturalmente denominado como inicial y que se supone debe ser superado, hasta llegar o alcanzar un nuevo estado, que conlleva ciertas características para ser alcanzado.

Señala que estas características necesarias para alcanzar este nuevo estado son tres subprocesos: la continuidad, la progresión y la diferenciación. La continuidad es la encargada de dar la estabilidad y comprensión de principios desde el rol activo de los niños y las niñas en sus aprendizajes; la progresión es la relación que se presenta

en los procesos de complejización de habilidades, destrezas y diversos desarrollos motores y conceptuales; mientras que la diferenciación incorpora nuevos aspectos propios de la siguiente etapa que se pretende alcanzar, como son las prácticas de nuevas normas, roles, actitudes y códigos, entre otros.

La categoría tránsito implica comprender que los niños no son solo receptores de conocimiento, sino que son sujetos de conocimiento, que exploran, preguntan e indagan por todas las situaciones que acontecen en su contexto. Este proceso de investigación les permitió a las investigadoras asumir una postura sobre el tránsito, con la intención de evitar categorizarlo como exitoso, y más bien reconocerlo como un proceso de construcción que procura una apuesta educativa para acoger la transición no como deber, sino como una herramienta indispensable para favorecer el desarrollo integral de los niños. En los procesos de tránsito se debe comprender que el niño no llega vacío al aula, trae consigo unas trayectorias sociales, familiares y escolares que lo dotan de saberes previos que deben ser reconocidos en la triada escuela, familia y sociedad.

Una transición exitosa como el paso que da el niño acompañado de sus padres y docentes, de una institución educativa o de cuidado a otra; paso para el que se encuentra preparado y en el que experimenta proximidad y continuidad con el nuevo ambiente debido a un currículo que se ajusta a su nivel de desarrollo, y a profesores preparados que están interesados en conocer al niño y su experiencia pasada. En ese paso, los padres deben sentirse acogidos y apoyados por la nueva institución educativa o cuidado, en función a políticas que promueven su participación. Una transición exitosa en la primera infancia es más probable que se dé si existe un marco

regulatorio y político común que favorezca la continuidad de las experiencias (Córmack y Dulkenberg, 2009, p. 15).

Lo anterior, plantea la necesidad de que exista un acompañamiento idóneo por parte de la escuela, la familia, la comunidad y las instituciones, para favorecer ambientes educativos que velen por el desarrollo integral de cada uno de los niños implicados en los procesos de tránsito, ya que dependiendo de la manera como los niños experimenten estos cambios, se pueden favorecer o no los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la adaptación y socialización de los niños en ese nuevo escenario educativo.

5.1.1. El niño como sujeto de derecho

Los niños juegan un papel fundamental en la sociedad, ya que son actores activos y creadores de conocimientos. Anteriormente no se reconocía al niño como sujeto de derecho, por tanto, solo se representaba como un adulto en miniatura, carente de madurez y conocimiento. En la actualidad se han desarrollado algunas investigaciones a partir de las cuales es posible evidenciar el cambio que se ha tenido en la concepción de infancia, reconociendo a los niños como sujetos participativos y activos en el marco de los procesos educativos, tal y como lo afirmó la Convención Internacional de los Derechos de los niños (CIDN, 1989) suceso que marcó un hito histórico, ya que por primera vez el niño dejó de ser considerado como un sujeto de protección y se le reconoció como un sujeto que ocupa un papel protagónico dentro de los contextos sociales —familia, escuela y sociedad—.

En el año 1989, la CIDN logró un reconocimiento significativo y revolucionario respecto a la consideración jurídica del niño. La materialización de los derechos del niño permitió resignificar esa concepción del niño como objeto, como ser en falta, condición que

se materializa principalmente a través del reconocimiento de sus derechos de modo independiente a otros miembros de la familia, dando lugar a aquellos aspectos y características que se derivan de su especificidad como niños (Cardona, 2020).

Hablar del niño como sujeto de derecho significa poner en tensión asuntos que socialmente han sido aceptados y naturalizados, como lo es la imagen del niño, ante la mirada adultocentrista, mirada que lo pone siempre en lugar del menor, indefenso, inmaduro, esa mirada que permeó las sociedades durante mucho tiempo, pero que hoy debe ser resignificada y reestructurada en consonancia con el reconocimiento que ha tenido la infancia.

La infancia no es solo el resultado de la relación que se establece entre el niño y el adulto, y no se define solo por la carga conceptual que históricamente ha tenido. Desde esta perspectiva, denominar la infancia y la adultez como estados o etapas inherentes al desarrollo del ser humano permite resignificar las características culturales y sociales que posibilitan reconocer a los niños como sujetos de derechos. Los niños son seres completos, dignos, capaces, propositivos y sujetos activos dentro de los procesos sociales, que desde sus habilidades construyen su propia ciudadanía y se vuelven partícipes y consecuentes con su nuevo rol (Arias, 2017). Bajo este marco Dahlberg, Moss & Pence (1999) “conciben al niño como un actor social de pleno derecho, como un sujeto competente que tiene mucho que aportar en los procesos de investigación educativa”.

En este sentido, se pudo constatar durante el proceso investigativo que, pese a la existencia de las leyes protectoras, a las normas que amparan y favorecen los derechos de los niños, y aunque en la actualidad se han desarrollado algunas investigaciones que muestran la necesidad de reconocer a los niños como entes participativos y activos dentro de los procesos

educativos, todavía se adeuda el reconocimiento de las infancias como sujetos de derecho. Este proceso se ha dado de manera lenta, pareciera ser que este discurso únicamente se plasma en los documentos ministeriales, dado que en los escenarios reales este discurso no se ve reflejado. Realidades en las que no se evidencian por parte de las Instituciones académicas y sociales un amplio reconocimiento del niño como sujeto de derecho y que sigue siendo la mirada adultocentrista la que permea y etiqueta las habilidades, las voces y el conocimiento de los niños y niñas en torno a los sistemas de participación infantil, desdibujándola y dejándola solo en el orden de lo simbólico, predominando aún la mirada del niño como objeto de cuidado y no como sujeto de derecho.

Por ello, cuando se habla del niño como sujeto de derecho, implica reconocerlo y visibilizarlo en los diferentes escenarios familiares y sociales. La primera infancia es un período esencial para el desarrollo de los derechos que se consagran en la CIDN, tal y como se refleja en la Observación General n° 7 del Comité de los Derechos del Niño (ONU, 2005), en esta se hace énfasis en el respeto por las opiniones e intereses de los niños pequeños, insistiendo en que ellos pueden hacer elecciones y comunicarse de múltiples formas mucho antes de que puedan comunicarse mediante las convenciones del lenguaje hablado o escrito (p. 4).

5.2.1. Los desafíos de las trayectorias escolares: transiciones personales y educativas de niños y niñas del grado preescolar al grado primero

Hablar de trayectorias escolares implica centrar la mirada en los sujetos que la escuela recibe: “niños y niñas” los cuales a su vez en el proceso de transitar la escuela se convertirán en “alumnos” y deberán cumplir con ese rol que se les otorga en el momento en

el que son acogidos en el aula. En este sentido, las trayectorias escolares guardan una estrecha relación con las concepciones que se tienen de infancia y las implicaciones de lo que significa ser niño en el contexto en el que se da esa transitoriedad.

La noción de trayectoria escolar refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada alumno en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Hacia atrás, la vista está puesta en los docentes, sus estrategias de enseñanza y sus resultados. Hacia adelante, la apuesta consiste en profundizar el aprendizaje. Mirar la trayectoria invita a redescubrir a la persona en el alumno, al alumno en su aula con un docente y tiempo determinado, al aula en la escuela conducida por un equipo directivo que a su vez es acompañado por un supervisor. El concepto de trayectoria invita a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación (López, 2015).

Las trayectorias escolares son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema “Las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema” (Terigi, 2007, p. 1). Por ello, se introduce la distinción entre las trayectorias teóricas y reales. Las primeras expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos establecidos por una periodización estándar, mientras que las reales o trayectorias no

encauzadas, se refieren a los itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema, es decir, que los niños no están destinados a transitar de la misma forma sus trayectorias educativas, cada uno de ellos tiene unas singularidades y particularidades, y transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2011).

Estas aproximaciones teóricas permiten comprender que no todos los niños que egresan de preescolar se incorporan al grado de primero, o en ocasiones logran transitar de un grado a otro, pero su permanencia en el sistema escolar está en riesgo porque no se diferencian sus recorridos de aprendizaje dentro de los grupos, ni se atienden sus particularidades formativas, asunto que llama la atención sobre las transiciones educativas (Terigi, 2011). En este proceso se resalta la experiencia formativa de Sofía, una niña de 6 años, que estaba cursando el grado primero. Según su profesora, este proceso de tránsito de un grado a otro fue vivido de forma dolorosa por Sofía, porque ingresar al grado primero la enfrentó a otros desafíos para los que no se encontraba preparada. Sofía presentaba algunas dificultades para desarrollar las actividades académicas, específicamente para escribir y leer las vocales, asociar los números con su cantidad, reconocer los números y contar en el círculo del 10, y para comprender indicaciones orales. La profesora y la familia de Sofía manifestaron que no existe un diagnóstico por parte de algún profesional como neurólogo, psicólogo o especialista en el área de la salud, que les permita comprender lo que sucede con ella. Se evidencia que las trayectorias reales de Sofía se reconocen, pero no se están implementando estrategias para acompañar sus singularidades formativas. En tanto se pudo observar que, con todos los niños, incluyendo a Sofía, se abordan los mismos contenidos y actividades, sin que se realicen los ajustes necesarios para atender a sus particularidades. En definitiva, este caso evidencia la necesidad de asumir los procesos de tránsito desde una

perspectiva reflexiva y derivar preguntas tales como: ¿Qué implicaciones tiene para la formación de Sofía³ que no se atiendan sus particularidades ni en el grado preescolar, ni en primero?, ¿Qué acciones se están implementando a nivel institucional para acompañar a los maestros en los desafíos que deben asumir en sus aulas de clase? y ¿Cuáles son las consecuencias de no activar una ruta de intervención pedagógica a tiempo?. En esta línea, Terigi (2010) pone en consideración, discusión y entredicho uno de los supuestos más fuertes del sistema educativo, que estructura el modo en que se lleva adelante la enseñanza en las escuelas, según el cual “para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares. Si yo quiero que un grupo aprenda lo mismo tengo que hacer lo mismo con todos” (p. 2).

En un aula se supone que cuando un profesor o un maestro “dice” algo del orden de la enseñanza, lo dice con la expectativa de que lo escuchen todos, lo entiendan de modos más o menos similares y lo aprendan de la manera en que se previó cuando se planificó la enseñanza [...] Un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos. Y aunque esto lo discutamos mucho en términos de expresiones como por ejemplo las “adaptaciones curriculares”, las “adecuaciones a la diversidad”, la “diversificación curricular”, etc., buena parte del saber pedagógico y en particular, insisto, el saber sobre la enseñanza, está estructurada sobre esta idea de un aprendizaje monocrónico (p.3).

Pensar las trayectorias escolares en aras de apostar por el tránsito armónico de los niños de preescolar al grado primero de la educación básica, supone analizar e integrar las

³ Los nombres de los niños aquí incorporados no serán reales para garantizar su derecho a la privacidad.

concepciones que se tienen acerca de este, no solo como una categoría, sino como un proceso fundamental en la construcción de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, y metodologías que favorezcan el desarrollo integral de los niños en su transición o cambio de escenario educativo o familiar.

Abordar las nociones de tránsito implica reconocer que existen diversas concepciones que develan las expectativas de lo que debe ser un tránsito armonioso, es por ello que desde el proceso de investigación y con base en Peralta (2007), se entenderá el tránsito como ese proceso intermedio que ocurre entre un estado social y culturalmente denominado como inicial y que se supone debe ser superado, hasta llegar o alcanzar un nuevo estado, que conlleva ciertas características para ser alcanzado.

5.3 Las miradas de los niños y de los agentes educativos en relación al proceso de transición escolar

5.3.1. ¿Qué dicen los niños y niñas sobre las transiciones educativas?

Se desarrolló una entrevista con los niños de preescolar y primero, con el propósito de escucharlos e identificar sus aprendizajes, intereses, miedos, angustias y las ideas que tenían sobre lo que les supondría —o les supuso— incorporarse en la educación primaria.

En las conversaciones que se tuvieron con los niños, se les preguntó por aquellos momentos en los que se habían sentido tristes o angustiados para asistir a las clases, al respecto, los niños de primero manifestaron “cuando no hago las tareas que deja la profesora”, “cuando la profesora me regaña porque estoy hablando en clases” y “cuando quiero jugar y la profesora no me deja salir”. Estas conversaciones con los niños se llevaron

a cabo una vez iniciada su escolarización en el grado primero, y sus respuestas muestran que iniciar esta nueva etapa formativa les implicó asumir un rol como alumnos, se evidencia un cambio en la metodología y en las demandas que les hacen sus maestras. Además, manifiestan la necesidad de asumir unas reglas que se han instaurado en el ámbito escolar, ya que no pueden hablar en clases, ni tampoco salir a jugar (Castro, 2010).

De igual modo, se conversó con los niños sobre lo que más les ha gustado de las clases, al respecto, los niños de preescolar manifestaron que “aprender cosas nuevas” y “jugar e ir a la tienda a comprar chicles de tatuajes”, mientras que en primero señalaron ideas tales como: “Me gusta escuchar los cuentos, hacer las tareas, jugar con mis compañeros, escribir y leer, dibujar y pintar”. Asuntos que ponen en relieve un proceso de asimilación a las nuevas experiencias y aprendizajes que les suscita el nuevo grado escolar.

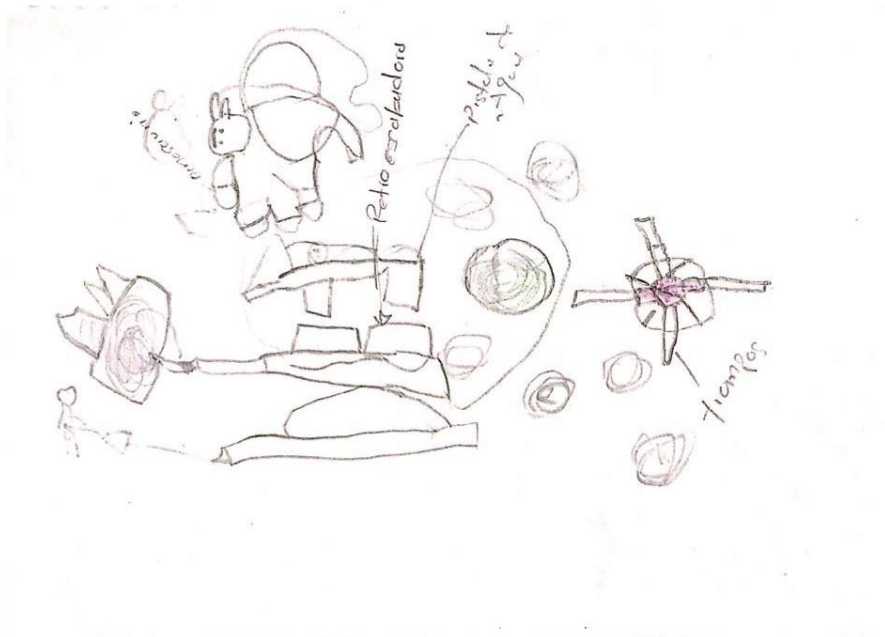
En este mismo orden de ideas, se les permitió a los niños expresar sus gustos, sus pensamientos en torno a sus maestras y la relación que tienen con sus compañeros de clases, a lo que los niños de preescolar respondieron “Bien, quiero mucho a la profe, pero quiero más a mi otra profe de la guardería”, “Quiero mucho a mi profe”, “me he sentido bien con las profes que he tenido”. Por su parte, los niños de primero manifestaron “Con la profesora de preescolar muy bien, porque con ella jugábamos, pero con la profe de primero no porque ella no me deja salir a jugar”, “Bien, pero quiero que mi profe me deje salir a jugar más”, “me siento muy contenta con mi profe de primero”. Los sentires de los niños en torno a sus maestras develan la necesidad de afianzar los procesos de articulación en la educación inicial, con la finalidad de posibilitar un aprestamiento y acercamiento a los nuevos escenarios en los que estarán inmersos.

Respecto a la convivencia y la relación con sus pares los niños comentan “Bien, juego con todos mis amigos”, “Con mis compañeros me relaciono bien, juego con algunos”, “Muy bien solo que con una de mis compañeras no me gusta jugar porque ella no le hace caso a la profe”, “Muy bien porque saltamos y brincamos en el salón”. Estas voces reflejan las relaciones afectivas y todos los vínculos que pueden crear los niños en torno al ambiente escolar que los envuelve, donde se caracterizan por un sentimiento de empatía que parece ser propio de su contexto sociocultural.

Estas ideas de los niños evidencian que, una vez iniciada su escolarización en el grado primero, perciben cambios y discontinuidades, entre ellos, se destaca el abordaje del contenido de actividades académicas y la adquisición de un rol como estudiantes que les implica asumir sus deberes escolares. Además, los niños de primero no hacen tanta referencia al juego como los niños de preescolar, debido a que los niños de primero asimilan de forma distinta su escolarización, ya que han enfrentado procesos de tránsito en los grados anteriores. Pablo un niño de cinco años, del grado preescolar sostiene “yo quiero pasar a primero para poder cuidar a los niños y las niñas del preescolar y enseñarles las cosas que la profe me enseñó”. Así mismo, Rodrigo un niño de seis años, compañero de pablo, comenta “No me da miedo pasar al siguiente grado, pero si me da miedo que la profe me pegue, y ya no poder disfrutar de la naturaleza y mis amiguitos”. Igualmente, Maicol niño de cinco años del grado preescolar expresa “he aprendido a compartir muchas cosas nuevas para enseñarle a mi hermanita la bebe”.



Dibujo 1 me gusta mucho la escuela y la naturaleza.



Dibujo 2. Lo que más me gusta de la escuela es jugar.



Dibujo 3. Lo que más me gusta de pasar a primero es cuidar a los niños de preescolar, y de la escuela jugar.

A partir de estas ideas se puede observar, que las experiencias que manifiestan los niños de primero dan un lugar distinto al proceso de aprendizaje que atraviesan tras el proceso de transitar del preescolar al grado primero, así lo menciona Santiago, un niño de siete años del grado primero “he aprendido hacer muchas cosas, como leer y saber conocer a los demás”, así mismo, Lorena se refiere a sus aprendizajes “aprendo muchas cosas, a sumar y restar llevando y hacer dictados con mi mamá y la profe”. Se evidencia cómo los niños dan cuenta de sus experiencias y pensamientos frente a la convivencia escolar y entorno a los procesos académicos en relación con el paso de preescolar a primero.

Las diferentes voces de los niños fueron escuchadas, y les permitieron a las investigadoras comprender cómo han vivido este proceso de tránsito, además, se les reconoció como sujetos de derecho, y se reafirmó la necesidad de identificar las singularidades de cada niño, para desde ahí generar una participación por parte de cada uno de ellos. Tal y como lo afirma Pascal y Bertram (2009), la generación de un diálogo

sustentado en el respeto mutuo, la escucha activa, la participación, la negociación y, por lo tanto, la construcción de significados compartidos.

Darles voz a los niños, permitirles que expresen sus ideas en relación a una realidad educativa, específicamente a las experiencias que han vivido en el proceso de tránsito del preescolar al grado primero, permite reconocer sus temores y emociones, ya que ellos —como los protagonistas de estos procesos—, necesitan ser escuchados y que se tengan en cuenta sus ideas.

Poder recoger la visión del niño en relación con temas que le afectan, sobre cómo puede ser la transición educativa, ayuda a tener una visión más completa de la realidad estudiada, pudiendo reducir el sesgo de estudios que recogen en exclusividad la perspectiva adulta (Castro, 2010, p. 794).

En conclusión, es necesario comprender que cada niño vive el tránsito de manera distinta, para algunos este proceso puede tener un impacto positivo y agradable para su formación, es decir, que se adaptan rápidamente a lo que el contexto educativo les está ofreciendo, mientras que, para otros, el hecho de pasar de un espacio a otro lo perciben como un cambio doloroso que los lleva a vivir una experiencia traumática, debido a que no se adaptan con facilidad a los nuevos contextos educativos. Por ello, es necesario resignificar los procesos de tránsito en el marco de las prácticas educativas, acoger las diversidades de los niños y vincular a los escenarios educativos a todos los agentes que acompañan y guían la formación de los niños.

5.3.2. Los roles y las miradas de los agentes educativos en relación a la transición educativa

En el escenario de las transiciones aparecen los agentes educativos como participantes activos en los procesos de educación y formación escolar. En Colombia, el MEN reconoce a los Agentes Educativos como a todas las personas que interactúan de una u otra manera con el niño, agenciando su desarrollo, aunque no lo hagan intencionalmente. Los agentes educativos en el marco de la política nacional de cero a siempre, son pensados como actores protagónicos en la atención integral de niños menores de cinco años. Los agentes educativos deben ejercer el principio de corresponsabilidad propuesto por la ley 1098 de 2006, principio que en Colombia rige tanto para la familia, como para el Estado y la comunidad en general. De esta manera, El MEN (2020) “asume la formación de los agentes educativos (docentes, padres de familia y cuidadores), reconociendo que ésta se desarrolla en diferentes escenarios y está organizada en sistemas particulares de carácter sectorial (salud, protección y educación)”.

Los actores educativos tienen una gran incidencia en los procesos de tránsito, el cual articula a los actores en función del rol que desempeñan en los ambientes educativos, a su vez los actores asumen algunas funciones que les permiten construir, cultivar conocimientos y reflexiones que aportan al fortalecimiento de los procesos educativos.

En este proceso investigativo actuaron como agentes educativos tanto las maestras como las familias. Las maestras asumen un papel fundamental en las transiciones educativas, en tanto, tal y como lo señaló la docente cooperadora de preescolar, “El proceso de transición es una etapa donde los niños y niñas deben aprender a relacionarse con los demás, también

se debe trabajar con los niños la estigmatización del desarrollo intelectual, emocional y motriz para que puedan aprovecharlo cuando comience la educación primaria, es decir, prepararlos para los aprendizajes que tendrán más adelante”. Estas ideas invitan a reflexionar sobre la concepción que se ha tenido acerca de la transición educativa, porque se ha asumido como un asunto propio de la infancia, es decir, que es el niño quien tiene que transitar y adaptarse al sistema educativo, y debe prepararse para ello.

En este sentido, se considera necesario repensar el concepto de tránsito educativo, en tanto no se evidencian las condiciones para que el niño transite de una etapa formativa a otra de manera tranquila y acompañada. Las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional y las Políticas Públicas de Cero a Siempre, parecen quedarse en el papel. Frente a este panorama, es necesario fortalecer las relaciones entre maestro- maestro, maestro- estudiante, escuela-familia, para que, en lugar de suponer rupturas o brechas en las transiciones, se fortalezcan los procesos para que los niños transiten del grado preescolar a primero. Esto implica que las transiciones no se conciban como un hecho aislado de las trayectorias escolares, ya que de esta manera no se atendería a los fines de la educación que están orientados a la formación integral de los sujetos. El proceso de tránsito no se puede reducir a un solo paso, no es posible trabajar de forma aislada, más bien se debe aportar a la construcción de escenarios que generen un entorno armónico en los procesos educativos de la infancia, y que permitan redescubrir nuevos espacios de socialización en los que se cuente con el acompañamiento pertinente, eficiente y eficaz por parte de los agentes educativos —maestros y familias— implicados en este proceso.

Los cuestionamientos sobre el tránsito educativo develan también realidades que trascienden al aula, ya que suponen un reto en la educación porque implica que se reconozcan

las particularidades de las familias, debido a que ellas deben sortear distintas dificultades relacionadas con las formas de socializar y la manera cómo perciben las transiciones. Tal como se afirma en el Proyecto de Educación Inicial de Calidad en el marco de la Ruta Integral de Atenciones, cuando se plantea

Diversos estudios realizados internacionalmente han evidenciado que pese a múltiples acciones, para muchos niños y sus familias, varias de las transiciones realizadas durante la primera infancia (del hogar a la modalidad de educación inicial –MEI-, de ésta al grado transición y del grado transición al grado primero) siguen siendo experiencias traumáticas, que desmotivan, que imponen trámites y exploraciones engorrosas, no siempre amables y amistosas para quienes las viven (niños y sus familias), y que pueden tener consecuencias, algunas veces nefastas para el desarrollo integral, generando dentro del sistema educativo fracaso escolar y deserción. (Gobernación Santander)

La familia —como agente educativo— acompaña las transiciones educativas de los niños con una formación moral, ética, afectiva e intelectual que favorezca una actitud positiva en ellos al ingresar a una Institución Educativa, y que les brinde seguridad para transitar de una etapa formativa a otra, en tanto este proceso les implica asumir nuevos retos, participar en nuevos ambientes y compartir con otras personas.

En el escenario en el que se desarrolló la investigación, se observó la cercanía entre las familias, los administrativos y los educadores, esto se debe a que la Institución se encuentra en una zona rural del Distrito y les permite a las familias involucrarse cotidianamente en el ambiente escolar e incluso, se ha constituido en una opción laboral para

algunas personas de la comunidad. Un grupo de padres de familia se emplean en la Institución, lo que les permite estar más cerca del proceso educativo de los niños y acompañarlos, evidenciándose mayor seguridad y autonomía en estos niños para participar en las actividades propuestas en el ámbito educativo.

Es importante reconocer que el acompañamiento que realizan las familias a los niños resulta ser diverso, no todas las familias acompañan de manera constante y permanente a los niños, en tanto son múltiples los problemas que tienen lugar en cada uno de sus núcleos familiares. Se identificaron algunas diferencias en los familiares de los niños, las cuales se fundamentan principalmente respecto a lo que para ellos ha significado la inmersión de los niños al campo escolar, y sus avances a nivel social y conceptual.

Se evidenciaron algunas de las experiencias de las familias como agentes educativos, respecto al acompañamiento que han ejercido para favorecer la formación escolar de los niños y su adaptación a los nuevos escenarios de participación y socialización. Estos asuntos pueden verse reflejados en algunas de las voces de las familias de los niños. La abuela de Gisela, —de una niña del grado preescolar—, señaló lo siguiente “Hago un buen acompañamiento, como vive conmigo y trabajo acá, soy responsable de organizarla y traerla, y siempre estoy pendiente de ella”. Estas voces permitieron reconocer las particularidades que pueden existir en cada contexto familiar, el que de una u otra forma influye en la vida escolar de los niños. En este caso, la niña cuenta con la compañía constante de su abuela, tanto en la casa como en la Institución.

Otro asunto que representa el acompañamiento por parte de los agentes familiares es la permanencia, calidad y constancia en el proceso educativo de los niños, aspecto al que se

refirió la madre de Luna cuando hizo alusión a su rol como agente educativo: “Es muy constante, soy muy atenta en el acompañamiento con mi hija, tanto que en ocasiones siento que la forzó mucho de conocimientos y establecer horarios de estudio en la casa”. Mientras que otros familiares de los niños no tienen la posibilidad de acompañarlos de manera cercana y permanente en su proceso educativo por las responsabilidades laborales y demás compromisos que deben atender. Tal y como lo afirmó el padre de Jerónimo, “Debido a mis actividades laborales, debo ser sincero que no hay un buen acompañamiento a las actividades escolares, como reuniones y bazares o cosas así. Pero si estoy muy pendiente de sus tareas y los ejercicios académicos que él requiere”. De esta manera, el protagonismo de las familias como agentes educativos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, manifiesta la realidad a la que se enfrenta en la formación social y cognitivo de los niños.

En definitiva, los maestros tienen un lugar fundamental en la escolaridad de los niños, y en la relación que tejen con las familias en el acto de educar. Su labor se centra no solo en acompañar al estudiante, sino a las familias en el quehacer en los hogares para favorecer los objetivos académicos, para que en ambos escenarios formativos se asuman rutas oportunas, acertadas y articuladas para fortalecer el desarrollo social, emocional y conceptual de los niños.

El agente educativo desde la función que ejerce como maestro, familia o cuidador, busca generar en la vida de cada niño una actitud que le permita asumir roles distintos a los adjudicados en el ámbito familiar, para incorporarse en la sociedad, asumir las responsabilidades propias de su vida escolar y adaptarse a las nuevas demandas académicas. Terigi (2007), citando a Sacristán (1997), señala que la importancia de los momentos de transición se fundamenta en que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia

y la gradualidad deseables en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los efectos negativos que todo ello puede derivar para los sujetos y para la posibilidad misma de permanecer en el sistema educativo.

5.4. Acciones de alineación pedagógica antes, durante y después del proceso de transición

5.4.1 Articulación o Alineación Pedagógica

Las transiciones escolares tienen un papel fundamental en la educación, especialmente en el paso que se da entre el grado preescolar (transición) y el grado primero de la básica primaria. Transitar por estas dos etapas educativas les implica a los niños adaptarse a nuevas formas de socialización, estilos de enseñanza, ambientes, espacios y tiempos diferentes, para ello es necesario que se adapten a un entorno nuevo, a nuevos maestros y quizás a nuevos compañeros. En este sentido, la articulación pedagógica no solo se debe remitir al contenido temático sino a todas las esferas y escenarios que involucran la formación integral del niño, sus procesos de aprendizaje y socialización.

Las transiciones requieren de un trabajo articulado entre familia, escuela, comunidad e instituciones presentes en el territorio, para dar una definición Morales (2012) cita a Franco (2000):

La articulación pedagógica significa lograr la unidad entre ideas y acciones, con lo cual se lograría una verdadera integración entre todas las influencias educativas que recibe el niño o la niña, además de tomar en cuenta los principios de unidad, diversidad, masividad, calidad, equidad y trabajo preventivo (p. 12).

La articulación pedagógica se comprende como el vínculo que permite analizar si hay o no un tránsito acompañado, y como se da la interacción entre los agentes educativos en los momentos de realizar las actividades pedagógicas y de qué manera se les permite a los niños adaptarse a diferentes ambientes sociales e institucionales.

En esta investigación se evidenció una brecha en torno a la articulación pedagógica entre los dos niveles educativos antes mencionados, en la entrevista que se les realizó a las dos docentes que acompañaron estos procesos, se logró identificar que no se lleva a cabo una adecuada articulación, en tanto “Existen ciertas rupturas entre docentes, no hay comunicación, y la institución no promueve de manera adecuada los espacios para que se dé la articulación” (Docente del grado Preescolar). Su respuesta, deja al descubierto que se están presentando discontinuidades en las intencionalidades propedéuticas entre los niveles. Por su parte, la docente del Grado Primero indicó que “Las articulaciones de ambos grados son buenas porque al iniciar el año escolar, la profesora del grado transición me habló de cómo era el grupo, incluso me describió a algunos alumnos y alumnas, sus avances y dificultades y así ya uno sabe que le puede trabajar a cada niño para irlo moldeando”. Las voces de las maestras muestran que es necesario fortalecer las estrategias para lograr que los niños se sientan en la capacidad de vivir una nueva experiencia sin sentirse alejados de la realidad que vivían anteriormente.

Se evidencian dos posturas que van en direcciones diferentes, pero que muestran los cambios a los que han sido sometidos los niños en el marco de sus trayectorias educativas. Por ello, es necesario que los docentes y en el plantel educativo se le dé un lugar importante al tránsito, ya que este proceso debe ser pensado y reflexionado antes, durante y después de

que los niños pasen de una etapa formativa a otra, y no se debe limitar a una conversación entre las profesoras al inicio del año escolar.

Se reconoce que este reto pedagógico no es una tarea fácil de implementar. Por ello es necesario que los actores que hacen parte de la formación de los niños se reinventen, para de esta manera brindarles todo el acompañamiento en este transitar. Se necesita entonces concebir esta transición como dos eslabones que busquen fortalecer los procesos de los niños para que no presenten mayores dificultades en la etapa escolar. La articulación debe ante todo garantizar un desarrollo progresivo, una continuidad lógica y natural, donde los intereses particulares de cada niño tomen un lugar protagónico en este reto, que sea vista como un dispositivo que permita consolidar ambos trayectos y transformarlos en procesos intensos de aprendizajes colectivos o alineados en objetivos con fines en común.

La articulación no se resume al trabajo que se da entre docente y docente, entre plantel educativo y docente y de docente - alumno, sino que es un proceso que va más allá de lo que se vivencia al interior de la institución, pues en la articulación pedagógica están inmersos también los espacios de socialización como lo son la familia y la sociedad. Para la escuela siempre ha sido un reto el intentar hacer más partícipe a los padres de familia en las actividades de los niños, muchas veces el desconocimiento por parte de algunos padres hace que se alejen del proceso de formación y no se reconoce el papel fundamental que juegan en esta articulación, pues ellos están en la capacidad de proporcionar soportes valiosos sobre el crecimiento y el comportamiento de cada niño para lograr una continuidad lógica y armonizada a partir del trabajo colectivo que se realice.

En el escenario de la investigación se evidenció que es necesario fortalecer el proceso de articulación entre preescolar y primero, se considera fundamental que las maestras se reúnan a conversar y a discutir, que asuman una mirada reflexiva sobre el tránsito educativo y que resignifiquen sus prácticas educativas.

En síntesis, la articulación pedagógica no es un trabajo fácil de lograr, pero tampoco es imposible, ya que redundaría en el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los niños. Aunque la articulación implica un trabajo colectivo, no se puede dejar pasar por alto que los agentes educativos, debido a la función y el rol que tienen en la enseñanza de aprendizajes, son los principales mediadores y se convierten en el puente para llegar a los cambios que podrían implementarse en la Institución.

5.4.2 Currículo

El currículo determina una serie de parámetros que especifican la labor docente y a su vez impacta directamente en las transiciones una vez que se establecen las líneas de acción y los contenidos temáticos para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños. En este apartado se abordarán las tensiones que emergen a nivel curricular y cómo estas influyen en los procesos de tránsito y adaptación de los niños a la vida escolar. Según el Ministerio de Educación Nacional (1994), un currículo se define como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (p. 61).

A la luz de las teorías, un currículum educativo debe plantear todas las características y particularidades de un contexto institucional y su entorno, abordar las concepciones de currículo pone de relieve una serie de reflexiones que colocan en “jaque” la función del Estado, el rol del maestro, las directivas institucionales y los modos de educar. En la sociedad contemporánea, las realidades de los centros educativos evidencian una situación del currículo que emerge como una lucha de poderes, referida al cómo articular los contenidos y las temáticas al aula, ya que las mallas, estructuras curriculares y orientaciones ministeriales parecen limitar las prácticas pedagógicas y la libertad de cátedra de los docentes, y por ende no hay una resignificación del diseño curricular de la escuela.

Según lo expresado por las maestras cooperadoras, su experiencia en relación al currículo y la articulación pedagógica es la siguiente. La maestra del grado preescolar dice “El desarrollo de mis planeaciones gira en torno a lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional, que habla de trabajar las dimensiones del desarrollo con los niños y niñas, en cuanto a planear, conversar con la profe de primero no lo hacemos, y una de las razones es porque la profesora de primero planea por DBA y áreas de conocimiento y yo trabajo con los niños en aras de fortalecer sus dimensiones. Además, la institución no ha habilitado ese tipo de espacios”. De igual manera, la maestra de Primero afirma “Las planeaciones se elaboran por grupos, es decir, las maestras de preescolar trabajan juntas y las de primero por aparte, no se hacen reuniones para analizar las planeaciones de cada grado”.

En relación a las reflexiones manifestadas por las profesoras, se pone de relieve la tensión curricular que existe en torno a las directrices Ministeriales para acompañar procesos de formación con los niños de las etapas de preescolar y primero.

En la educación se han planteado, en ocasiones, modelos pretendidamente universales por una idea incorrecta de lo que es una norma pedagógica, sin analizar las posibilidades inherentes de generalización que tienen los principios y conceptos que se manejan; y, en otros casos, porque el discurso psicologista y pedagógicista obvia la determinación y especificidad que introducen los contenidos culturales del *currículum*. (Sacristán, 1991. p. 39).

Las prácticas socioculturales y los diálogos de saberes hacen parte de un currículo oculto que no es tomado en cuenta en la formulación de los proyectos educativos; en la creación de los currículos generalmente no se reconoce el entorno en el cual se desarrolla la preparación de este mismo. Además, los documentos ministeriales establecen unas directrices que comúnmente no dan un discurso acorde al territorio, desdibujando las prácticas sociales y pedagógicas que emergen en el aula.

Partiendo de lo anterior, se debe identificar si en los planes y proyectos educativos institucionales se involucra realmente el contexto, la cultura, las tradiciones y los diálogos de saberes que emergen en los escenarios en los que constantemente se desenvuelven los niños, en tanto para la construcción de un currículo pertinente, se debe tener en cuenta el sentido y los propósitos que debería plantear un currículo, cómo relacionar los conocimientos académicos, con la cultura, las tradiciones, los modos de socialización, los porqué y para qué de la educación, para desde ahí poder establecer puntos de encuentro y relaciones entre la teoría y la práctica.

Mediante la matriz de rastreo documental y las entrevistas, que se utilizaron con el propósito de analizar las estrategias que usan los agentes educativos para favorecer los procesos de adaptación escolar, se pudo evidenciar una invisibilización de los procesos de

transición, si bien en los documentos facilitados por la Institución (mallas, P.E.I, planeaciones) se desarrollan actividades acordes a los grados y edades de los niños, no se nota una relación directa o articulación entre los dos niveles, lo que dificulta dicho proceso de adaptación. La maestra de preescolar afirma que “Existen ciertas rupturas entre docentes, no hay comunicación, y la institución no promueve de manera adecuada los espacios para que se dé la alineación.”. Por ello, es necesario “adecuar un espacio que dé lugar a diálogos de saberes entre profesores, también que la institución se apropie más del tema de transición, porque si bien se han hecho algunos acercamientos al tema, no se ha profundizado de manera específica en él”, consecuente a esto, la maestra de primero hace una relación en lo asertivo del proceso diciendo que “Pensaría en articular las planeaciones junto con las de la docente del grado preescolar, para lograr tener ambos conocimientos de lo que se está implementando y cómo proceder a la hora del tránsito”.

Las voces de las docentes suscita la pregunta por él como desde el rol de maestro se puede generar una autonomía frente a la reconfiguración del currículo, para resignificar las prácticas docentes.

El currículo debería ser el documento retórico que le brinde a las Instituciones Educativas la libertad de enseñar, y formar sujetos sociales, críticos, entre otros logros que este proporciona. La adecuación de un currículo pertinente en las Instituciones Educativas, permite a los maestros apropiarse de este instrumento como una herramienta para empoderar y movilizar en los niños un pensamiento, que les permita resignificar su rol en torno a la adquisición del conocimiento y la responsabilidad del mismo en sus escenarios de socialización.

Relacionar el currículum escolar, los profesores y los alumnos, supone uno de los cruces temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto tres componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla. El currículum es la partitura de la cultura -escolar en contenidos y formas pedagógicas, los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal (Sacristán, 1989, p. 3)

El intercambio de saberes se implementa en la combinación oportuna que se da en la puesta en escena del currículum y su articulación con las prácticas educativas, con el propósito de fortalecer los intereses educativos, sociales y políticos de cada uno de los niños dentro y fuera del plantel institucional. Cuando el docente interactúa en el desarrollo del currículum está en busca de favorecer y alcanzar un objetivo general dentro de la educación, el cual se basa en ordenar y maximizar el proceso, teniendo siempre en cuenta los objetivos de formación en colaboración con maestros, alumnos y cuerpo administrativo.

Partiendo de lo anterior, los Derechos Básicos de Aprendizaje ocupan un papel preponderante en la articulación de las teorías con las prácticas y las situaciones que acontecen en los contextos, en tanto las acoge como experiencias significativas para enriquecer la interdisciplinariedad y los diálogos de saber que surgen en el acto educativo.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje son una herramienta para construir estrategias que permitan la continuidad y articulación de los procesos

que viven las niñas y los niños en su paso grado a grado en el entorno educativo; aportan en la construcción de acuerdos sobre aquello que deben aprender y a la complejización de los aprendizajes que desarrollarán en su vida escolar. En síntesis, son referentes para la planeación de estrategias individuales y conjuntas entre las docentes, en la perspectiva del tránsito armónico entre grados (MEN, 2016)

Desde esta perspectiva los DBA, antes de ser un límite o una dificultad para la Alineación pedagógica, deberían convertirse en el lazo que vincula y promueve espacios de interacción en ambos grados, considerando su carácter teórico como herramienta para construir estrategias de continuidad que posibilitan adaptación y articulación en los procesos que viven los niños en sus trayectorias escolares.

Las directrices Ministeriales establecen un rol en la función docente como mediadores entre las realidades contextuales. Sin embargo, mediante el proceso de investigación se pudo evidenciar que el currículo ocupa una de las tensiones más fuertes entre el Ministerio de Educación Nacional y los docentes, debido a que se plantean unos supuestos entre los contenidos y temáticas a abordar en el aula y las realidades que emergen en los contextos, dando lugar al dilema de los modos de enseñar y aplicar esas directrices. El maestro está en la capacidad y deber de ejecutar estrategias según el contexto y las realidades de los territorios, tiene el deber de movilizar el interés de sus estudiantes para promover en ellos un pensamiento crítico, sin dejar de lado la autonomía en la construcción del currículo.

5.4.3. Ambientes educativos

Otro aspecto fundamental en las transiciones educativas es el que suponen los ambientes educativos, teniendo en cuenta que los espacios en los que socializan los niños, determinan en gran medida su acomodación y asimilación al medio tal como plantea Rousseau (1981) cuando afirma que “el niño aprende en la interacción con el ambiente, consigo mismo y con los demás”.

A partir de la matriz de observación se identificaron algunas tensiones entre los ambientes educativos del grado preescolar y primero, debido a que existen diferencias en la organización de las aulas y espacios de la institución, se evidenció que el aula de preescolar se encuentra acondicionada con paredes pintadas de colores llamativos, adornadas con dibujos y cuenta con juegos didácticos para el uso constante de los niños; las sillas de los niños están ubicadas en mesa redonda, lo que favorece el trabajo cooperativo. En cambio, en el grado primero se observa un ambiente lineal, cuadriculado, plano, es decir, un espacio pensado para la educación formal. Los espacios están distribuidos por sillas universitarias, las cuales se encuentran ordenadas verticalmente y las paredes del aula son totalmente blancas. Frente a estas diferencias la docente del grado primero manifiesta que “La falta de materiales o recursos influye mucho porque, si en preescolar tienen la mayoría de esos recursos para tener un mejor aprendizaje, llegan al grado primero y no encuentran materiales pertinentes, ya que solo se puede trabajar con los materiales que puede conseguir la profesora”. Esto refleja que de manera directa o indirecta se ven afectados los procesos de enseñanza- aprendizaje, por eso es necesario que se pongan en marcha diversas acciones que vayan en pro de fortalecer la formación inicial del maestro para así lograr impactar positivamente las

transiciones de los niños, puesto que en cada entorno educativo ellos viven continuidades y discontinuidades que a su vez se convierten en cambios y experiencias que inciden en la construcción de su identidad, en las formas de interactuar con él y con los demás.

No habrá mejor práctica o adquisición de aprendizaje que el que se da a través de la experiencia, para los niños explorar y resignificar por ellos mismos los conceptos que los adultos les proporcionan, es la manera más amplia de volver esos aprendizajes algo significativo. Los niños son creativos y construyen de manera genuina sus aprendizajes, pero no se puede negar que esa capacidad puede perderse debido a la verticalidad de los procesos escolares que fragmentan su saber, por ello es importante darles sentido a esos espacios donde constantemente ellos interactúan.

De acuerdo con Acosta (2009) citado por Acosta y otros (2015), es importante entender que no se trata de que el niño pase de un ambiente a otro y permanezca en él. El niño está interactuando continuamente entre el ambiente familiar, el espacio comunitario y el centro educativo y cada uno es un ambiente para su desarrollo en el cual aprende. Por ello, de lo que se trata es que cada espacio y cada ambiente potencien su capacidad de apoyar al niño conservando sus especificidades, pero funcionando de una manera que facilite las articulaciones con los otros ambientes y el desempeño del niño en cada uno.

Es necesario que los agentes que conforman el plantel educativo reflexionen sobre cuál es el papel que están tomando los niños al estar la mayor parte del tiempo dentro de la institución, y que esta reflexión sirva para pensar en otras formas de proyectar, construir,

proponer ambientes y experiencias que respondan a los intereses y necesidades de cada uno de ellos. La escuela cada vez asume retos o desafíos que debe superar, es por esto que la educación debe tener muchas miradas, pero en especial una mirada integradora donde se entrelacen los proyectos pedagógicos con las particularidades de cada contexto, sólo así se podrán mejorar los ambientes educativos, entendiéndose estos no solo como el campo donde los niños se desenvuelven, sino también todo aquello que los rodea, proporcionándoles experiencias y aprendizajes significativos, y garantizando un establecimiento e infraestructura segura y cómoda para los niños.

Lo anterior no está alejado de las voces de algunos padres de familia, pues en la entrevista se indagó sobre cuáles serían los posibles cambios o sugerencias de mejora en la institución, a lo que uno de ellos manifestó "No tengo quejas del proceso formativo, pero sí quisiera hacer una sugerencia en la infraestructura de la institución, específicamente del parque, porque tiene varios deterioros y se convierte en un riesgo para los niños y niñas que juegan ahí" En consonancia con Abad (2006, citado por Castro y Morales, 2015) es necesario contar con:

Un espacio educativo que exprese y comunique el proyecto pedagógico, como un compromiso de participación del entorno sociocultural al que pertenece, buscando la conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico; es decir, una escuela que prepare para la vida, en la cual "se viva" y su diseño arquitectónico, equipamiento y ambientación, albergue los derechos de los niños, de los trabajadores y de las familias (p. 6).

En efecto, cuando se habla de ambientes educativos no solo se hace referencia al aula de clase donde se desarrollan los contenidos académicos, sino a todos los entornos que proporcionan una adquisición de aprendizaje y a su vez reflejan el trabajo colectivo, en donde la participación y la triada escuela-familia-sociedad cobra gran importancia a la hora de realizar un plan de mejoramiento infraestructural, y proponer estrategias que favorezcan un contexto educativo de calidad.

El proceso investigativo también permitió evidenciar y cuestionar el lugar de la comunidad educativa en relación a la adecuación de cada espacio en el que se desenvuelven los niños, resaltando la importancia de contar con una infraestructura pertinente que responda a las necesidades de cada sujeto. La Institución cuenta con lugares de recreación, parque, placa deportiva y zonas verdes, pero, aunque se han adecuado estos espacios, no se habló del cuidado para el uso y mantenimiento de los mismos, ya que hoy estos espacios se encuentran deteriorados. Los ambientes educativos son esenciales en los procesos de aprendizaje, en tanto pueden detonar la disposición y movilización del interés de los niños.

La calidad del ambiente es trascendental, ya que la disposición que se haga del mismo, se enlaza con el niño en la exploración y el descubrimiento; es un medio de aprendizaje, que promueve el crecimiento de la competencia ambiental, estimula la práctica de las habilidades y mejora el desempeño. Además, un ambiente educativo debería organizar y generar ambientes lúdicos a partir de una seria reflexión, tomando en cuenta los objetivos educativos a partir de los intereses infantiles, con creatividad e imaginación (Laguna, 2013).

En los procesos de tránsito educativo no solo se deben tener en cuenta los contenidos conceptuales y la formación académica, sino todos aquellos sucesos que tienen implicaciones en la vida del niño. Por ello, es necesario favorecer y potencializar el trabajo conjunto de todos los actores educativos, poniendo especial énfasis en las articulaciones pedagógicas entre el currículo y los ambientes educativos para acompañar el paso de los niños del grado preescolar a primero.

5.5 Adaptación Escolar

La escuela como institución social, en su función formadora se ha limitado a la enseñanza de métodos y estrategias para facilitar la adaptación del estudiante al ámbito educativo, dejando de lado la parte social y familiar de los mismos.

Villegas (2010), define la adaptación como “el curso de tiempo en el cual el niño o la niña pasa de una unidad de convivencia más elemental, conocida, afectiva, que es la familia, a otro ámbito más amplio, desconocido y nuevo, que es la Escuela Infantil”. (p.23)

La adaptación escolar implica un proceso riguroso y de articulación de todos los agentes educativos y la familia, entendiendo que la formación integral de los niños está precedida por factores sociales, académicos, y culturales, teniendo en cuenta que no solo la escuela educa. Este proceso les permitió a las investigadoras evidenciar una paradoja por las tensiones que suscita la Alineación pedagógica entre las docentes, referidas a las estrategias que se implementan para potenciar las adaptaciones escolares, y es que en

muchas ocasiones pareciera predominar un pensamiento lineal que obstaculiza esta articulación. Sin embargo, se logra evidenciar en los discursos de las maestras un grado de preocupación y motivación por reconfigurar sus prácticas pedagógicas en aras de fortalecer la adaptación escolar, la articulación y por ende un tránsito armónico, tal como lo expresa la docente del Preescolar “establecería inicialmente un proceso de familiarización y confianza, para que el niño se sienta cómodo y así poder mediante estrategias lúdicas generar aprendizajes significativos para ellos”. En esta misma línea, la maestra de primero dice “lo primero que haría sería permitirle al niño interactuar con el resto de sus compañeros, mostrarle los espacios que compartirá, y al momento de plantear las actividades que van acorde con el grado, sería flexible y acompañaría el proceso mientras se sienta más cómodo, resaltando que cada niño es diferente y así mismo será el proceso”.

La escuela como primer escenario de socialización fuera del espacio familiar, se convierte en un referente potencial para la asimilación y acomodación de los niños al sistema educativo, donde su objetivo principal debe girar en torno a la creación y habilitación de espacios de socialización, integración y adaptación de los niños a este nuevo mundo, que más allá de suponer un cambio en la infraestructura, implica que el niño asuma nuevos retos, explore otros espacios, tenga otras experiencias y desarrolle su autonomía personal.

En este sentido, las observaciones e inmersiones en el contexto Rural donde tiene lugar esta propuesta nos permitió vislumbrar algunos aspectos que dejan ver las particularidad de la educación en este escenario, donde la mayoría de los padres de familia no ingresan a los niños a otros niveles educativos como Párvulo, Pre jardín, Jardín u Hogares Comunitarios asunto que refleja que los niños participantes de esta investigación comienzan

el proceso de transición desde la separación del seno familiar al preescolar lo que tensiona su proceso adaptativo.

El proceso de adaptación no se da de igual forma y en la misma medida para todos los niños, este atiende a las particularidades e individualidades de cada sujeto, ya que algunos niños se adaptan con facilidad a la escuela, asumen los nuevos roles y las normas establecidas tanto por el maestro como por la Institución, mientras que para otros, este resulta ser un proceso difícil y lento, quizás por las realidades o experiencias negativas que han tenido en otros contextos o tal vez debido a las situaciones vividas en su hogar, por el tipo de relación que tienen los padres con los niños o por la relación maestro-alumno. Existen determinados aspectos del ambiente familiar, cultural, escolar y social que inciden de manera directa en el proceso de adaptación del niño.

En este sentido, el proceso de investigación dio lugar a las voces de los padres de familia, donde ellos expresan lo que les ha implicado asimilar la separación del niño del hogar, asunto que devela que las transiciones y la adaptación es un proceso en doble vía, es decir; no solo es atravesado por los niños, sino también por sus familias. Tal y como lo manifiesta la madre de Maicol, un niño del grado preescolar, “se me hizo difícil porque Maicol se pegaba a la reja y lloraba y me tenía que entrar para la casa para no verlo, y quería irlo a buscar. Fueron muchas emociones. Ahora que ha pasado más tiempo ya no pasa lo mismo, él se siente mejor en el colegio”. De igual forma, la madre de Luna, una niña del grado primero expresa “Me hace mucha falta porque me he acostumbrado mucho a estar con mi niña, pero soy consciente de que ella necesita ir a la escuela y adquirir muchos conocimientos”.

En cuanto a los niños, sus voces reflejan asuntos relacionados con su instancia en el aula y señalan que se sienten bien en esta etapa “Con la profe jugamos mucho y la quiero mucho”, “Me siento feliz, la profe nos saca a jugar al parque del colegio”, “En mi salón me gusta todo, porque a mí me gusta estudiar”.

El niño en su proceso de formación pasa por diferentes etapas en las que adopta conductas distintas, que le permiten hacer una asimilación y acomodación de la información que recibe, para poder realizar una adaptación a ese medio que lo rodea. Por lo tanto, la tarea de la escuela no debe reducirse a abordar las áreas del saber de manera fragmentada, sino a la integralidad y transversalidad de los saberes, ya que la educación debe crear espacios que formen con calidad, pertinencia y eficacia y que atiendan a la diversidad de los niños

Los sistemas educativos actuales se enfrentan a un reto fundamental para mantener su sentido y cumplir las funciones que tradicionalmente se les han encomendado. Este reto es el de atender a la diversidad, en cualquiera de las formas que pueda adoptar en la población objeto de escolarización, principalmente en las etapas de la educación obligatoria (Goodson, 1995).

De acuerdo con Goodson (1995), el sistema educativo tiene la función de educar, entendiendo la educación como el medio que forma desde la vida y para la vida, atendiendo a las particularidades de cada niño, con la finalidad de promover una adaptación idónea. La escuela debe ser un espacio de formación para el desarrollo de la cultura general que permita la integralidad, es decir, que el niño se conciba como un sujeto de saber y de derecho que cumple un rol determinado en la sociedad.

La escuela debe favorecer la interacción del niño con su espacio y reconocer que forma parte de una sociedad. La escuela debe favorecer que las acciones del niño se desarrollen en un ambiente vivencial, donde los conceptos, nociones y saberes en general sean oportunos, procurando que haya una estrecha relación entre el niño y su propio aprendizaje.

La adaptación escolar es un proceso constante que se evidencia a lo largo de la vida académica y específicamente en los grados inherentes a las transiciones como lo son el grado preescolar y primero. Urrea (2008), señala que el proceso de adaptación surge

En la interacción entre el niño y su medio, esto provoca una acomodación de sus condiciones internas a la realidad circundante, implicando una asimilación de esta, que permite su desarrollo por la vía de la aplicación creativa de las reglas sociales interiorizadas. (p.65)

El proceso de adaptación en el contexto escolar representa muchos cambios para los niños, se inicia con la separación del seno familiar, donde ocurre una transformación, socialización e integración del mismo, permitiéndole al niño interactuar con su ambiente y adaptarse a los nuevos contextos que lo permea. En el momento en el que los niños logran adaptarse al contexto escolar, todo se hace más sencillo tanto para los padres, como para los docentes y los mismos niños, ya que se les permite relacionarse con sus pares y asumir diferentes situaciones.

Sin embargo, el niño no solo se debe adaptar al ambiente educativo, sino también al contexto social y entablar relaciones que le permitan construir conocimientos, experiencias y aprendizajes en compañía de sus pares académicos. Adaptarse implica estabilidad y

asimilación, lo que le posibilita incorporar otros objetos dentro de los esquemas establecidos para la introspección de nuevas informaciones. Retomando la experiencia de Sofía, se pudo observar durante el proceso de investigación que la niña recreo sus propias condiciones y estrategias para acogerse al ambiente en el que se encontraba inmersa, debido a que en su contexto escolar y familiar no le facilitaron, ni acondicionaron los espacios adecuados para favorecer su proceso de adaptación. Esta experiencia les permitió a las investigadoras reflexionar en torno a la adaptación, el tránsito y las transiciones educativas, temas que ponen en tensión la función normalizadora de la escuela y la participación de los agentes educativos en la formación de los niños, quienes han de ser asumidos como sujetos activos para trascender los discursos hegemónicos y repensar la transición educativa a partir de las experiencias de los niños. En este escenario, la infancia no se define como el resultado de la mirada adultocentrista que durante mucho tiempo la ha invisibilizado, sino que se hace necesario resignificar las prácticas escolares y las formas de socialización que hasta hoy se habían naturalizado como una norma o forma de adjetivar, dominar y ejercer poder sobre los niños.

5.6. Acciones para favorecer las transiciones armónicas y exitosas en la Institución

Educativa El Dos

Las transiciones educativas en Colombia, deben asumir el reto de articular las experiencias y los saberes previos de los niños con el ingreso al campo educativo. Este reto ha tomado un lugar político que permea actualmente la educación inicial y el acompañamiento que se les debe brindar a los niños para favorecer sus trayectorias escolares y sus procesos adaptativos. Fabián y Dunlop (como se citó en Abello, 2008) definen las transiciones como

El cambio que hacen los niños de un lugar o fase de la educación a otro a través del tiempo, y que representan desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, van haciendo del proceso algo intenso y con demandas crecientes.

En esta investigación se pudo evidenciar que aunque en la Institución Educativa El Dos no se cuenta con una directriz institucional sobre el proceso de las transiciones, si existe por parte de ellos una disposición por caracterizar y resignificar sus prácticas pedagógicas, permitiendo la articulación de las familias, agentes educativos y la participación activa de los niños en sus planeaciones y contenidos curriculares, para de esta manera apoyar las transiciones del niño mediante acciones concertadas y vinculadas que potencien la capacidad de aprender a aprender, favoreciendo su proceso de adaptación en el paso del hogar al campo educativo y de un grado a otro.

Teniendo en cuenta el proceso de investigación, y el compendio de recomendaciones generadas para fortalecer las transiciones educativas, se presentan una serie de acciones, con el fin de proponer algunas estrategias para acompañar a los niños en este proceso, asunto que se considera relevante en la medida en que redundará en el bienestar de la infancia.

A partir de las disposiciones y determinaciones del Ministerio de Educación Nacional para el caso de las transiciones se establece que:

Acompañar las Transiciones Efectivas y armónicas de los niños y las niñas en el entorno educativo, implica desde la perspectiva de la Atención Integral a la Primera Infancia, propender por potenciar el desarrollo de los niños y las niñas, en cada uno de los entornos en

donde transcurre su vida, y con cada uno de los actores que acompañan este proceso, estableciendo estrategias en donde la promoción de espacios de diálogo, construcción y participación de la comunidad, se enfoquen en el avance “en el proceso de articulación entre la educación inicial y la educación preescolar, de manera que se logre armonizar el tránsito de niñas y niños a la educación formal sin que haya traumatismos ni se desconozcan las capacidades desarrolladas por ellas y ellos durante su primera infancia. Esta articulación implica también reconocer que la educación inicial tiene sentido en sí misma” (Documento n° 20, Sentido de la Educación Inicial, p.83.)

Atendiendo a estas directrices, se proponen las siguientes acciones para que sean consideradas en la Institución Educativa El Dos:

- Analizar cada una de las acciones que se realizan en la Institución, en pro de fortalecer el desarrollo integral de los niños, para posteriormente determinar si inciden de manera pertinente en las transiciones educativas.
- Repensar la función de las mesas intersectoriales, con la finalidad de apoyar la interdisciplinariedad y establecer diálogos de saberes, que deriven en acciones para acompañar y enriquecer los procesos de adaptación de los niños y su paso de una etapa formativa a otra.
- Generar espacios de encuentro entre docentes y otros agentes educativos, para que compartan sus experiencias, en aras de hacer una construcción conjunta, cuya finalidad consista en favorecer y acompañar la adaptación de los niños a los nuevos escenarios educativos, teniendo en cuenta sus emociones, miedos, angustias y expectativas que se pueden generar en relación con estos cambios.

- Realizar planeaciones conjuntas entre las docentes del grado preescolar y primero, para que se dé continuidad entre las estrategias metodológicas, los contenidos y las actividades que se desarrollen en ambas etapas formativas. En necesario articular el trabajo de ambos grados para favorecer el acoplamiento y la adaptación a la nueva etapa formativa, facilitar la interacción de los niños con otras personas y prepararlos para que asuman nuevos roles académicos.

- Realizar clases conjuntas, para ello se propone que los niños del grado preescolar se puedan integrar a una clase de arte u otra área del grado primero, con el fin de que los niños identifiquen los cambios que pueden experimentar al transitar de una etapa a otra, y que expresen sus sentimientos frente a estas vivencias.

- Adecuar de manera pertinente los ambientes educativos para garantizar el bienestar y seguridad en los espacios que los niños habitan en el marco de sus procesos de formación.

- Se considera pertinente que los entes gubernamentales e instituciones de cada municipio, evalúen la manera como se está dando el tránsito educativo e implementen nuevas estrategias para fortalecer estos procesos., es decir, promover la continuidad de los actores políticos para garantizar la sostenibilidad de los programas.

Capítulo 6

Conclusiones y recomendaciones

Este estudio de tipo cualitativo se centró en el análisis y la reflexión del proceso de tránsito educativo que viven los niños en su paso de preescolar a primero en la Institución Educativa el Dos. El objetivo general de la investigación consistió en identificar el estado actual de los procesos de articulación o Alineación Pedagógica de los ambientes educativos y el currículo entre el Preescolar (Transición) y el Grado Primero de la Educación Básica, y fue posible concluir que si bien la Institución trata de acercarse en compañía de otras entidades educativas para comprender el sentido de las transiciones, se evidencia que es necesario fortalecer los procesos de articulación entre los dos niveles para acompañar a los niños en ese transitar y evitar que las experiencias de cambio se tornen dolorosas o tengan implicaciones negativas en su vida académica.

En cuanto a los objetivos específicos que guiaron esta investigación, se concluyó que los procesos de tránsito en la Institución se han presentado de forma lenta y un poco difusa. Durante mucho tiempo se han desdibujado los conceptos de transición y de trayectorias educativas, acoplando a los niños a los recorridos académicos que realizan año por año. Sin embargo, es pertinente reflexionar en torno a diferentes asuntos como: la adaptación a los nuevos escenarios de socialización, el paso de un grado a otro y lo que ello implica, y el reconocimiento de la infancia, lo que supone darle un lugar al niño en esos procesos y comprender que ellos no llegan vacíos al aula, sino que los anteceden una serie de saberes y de experiencias.

En esta misma línea, se pudo evidenciar que las articulaciones y adaptaciones curriculares en muchos momentos no son consecuentes con los ritmos de aprendizaje y las realidades de los niños. Los contenidos y temáticas son abordados de forma independiente, lo que genera una ruptura en el proceso de aprendizaje. Por tal motivo, es necesario que tanto en el proceso de socialización como en el campo escolar se disponga de un tiempo para favorecer en los agentes educativos y en los niños la constante reflexión, análisis y toma de decisiones que posibiliten el logro de los objetivos propuestos.

El tránsito educativo se comprendió como una construcción que involucra aspectos conceptuales, pero también sociales y emocionales, y de manera particular se ponen en tensión para mostrar los procesos de continuidad y discontinuidad en la vida escolar del niño.

En esta investigación se resalta la labor de las maestras de preescolar y primero, cada una de ellas ha acompañado de la manera que ha considerado más acertada, a sus estudiantes en la etapa formativa que se les ha encargado. No obstante, es necesario generar articulaciones en el trabajo pedagógico-social de ambos grados, para que el tema de las transiciones no quede solo en el discurso ideal, sino que trascienda y tenga implicaciones en los contextos escolares y sociales en los que tienen lugar las experiencias de los niños, para que se sientan acogidos y bien recibidos.

Finalmente, se evidenció que no existe una concepción única y universal del tránsito educativo, y que las ideas que tejen los niños, las familias y las maestras sobre el tránsito se configuran a partir de las experiencias que han tenido a lo largo de su paso por la escuela.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta las consideraciones y conclusiones antes expuestas, es pertinente proponer algunas sugerencias que permitan reflexionar sobre las transiciones y su implicación en torno a las vivencias de los maestros, alumnos, familias y directivos, quienes en conjunto buscan garantizar un proceso de continuidad, adaptación, asertividad en el paso y articulación de los procesos formativos. Esta investigación permitió comprender que las trayectorias escolares de cada sujeto merecen ser reconocidas y tenidas en cuenta, ya que las experiencias que tengan en una etapa formativa tendrán implicaciones en las venideras. En este sentido, se recomienda:

- ❖ Permitirle al niño tener acercamientos a su nuevo entorno académico.
- ❖ Promover espacios de conversación con los niños en torno a su proceso, para que puedan manifestar cómo se sienten, cuáles son sus miedos y tensiones frente al nuevo grado
- ❖ Generar un ambiente de relación entre los niños de preescolar y primero, para que puedan compartir experiencias.
- ❖ Posibilitar un acercamiento a las temáticas que se abordan en cada etapa formativa para que el niño sienta más confianza al ingresar al siguiente grado.
- ❖ Tener en cuenta las particularidades y los ritmos de aprendizaje de cada niño.
- ❖ Dar lugar a la planeación conjunta entre docentes de ambos grados escolares.

- ❖ Ambientar las aulas, teniendo en cuenta las edades de los niños, para que en el momento de transitar se sientan familiarizados en ambos espacios.

- ❖ Ofrecer a los niños la oportunidad de compartir los mismos espacios recreativos de la Institución.

- ❖ Vincular a las familias al proceso de formación de los niños y a los diferentes escenarios educativos.

Referencias

Abad, J. (2006). Configuración del espacio en la escuela infantil. La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana.

Abello, C. (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, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE]. <https://bit.ly/2sEHi3e>

Abello, C. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 929-947. Colombia/alianza-cinde-umz/20130712044726/ArtRocioAbelloCorrea.pdf.

Acosta, A. (Sin fecha). La educación inicial, prioridad de los países Latinoamericanos al iniciar el Siglo XXI. Colombia.

Ames, P. Rojas, V & Lima, T. (2009). Empezando la escuela: ¿Quién está preparado?: Investigando la transición al primer grado. Niños del Milenio. <https://bit.ly/2Hocz50>

Arias, B. (2017). La infancia como sujeto de derecho un análisis crítico. *Revista Ratio Juris*, 12(24), 127-142.

Aries, P. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Capítulo II: El descubrimiento de la Infancia. http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635 - 648. <https://bit.ly/30s6V9G>

Bonilla, E y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma, Colombia.

Camargo, C. (2016). *El trabajo por proyectos como estrategia de articulación entre el ciclo inicial y ciclo uno*. [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].

<http://bdigital.unal.edu.co/51930/1/claudiafabiolavillamarincamargo.2016.pdf>

Cardona J., Saavedra J., Nieto M., Motta E., Moreno E., Mosquera A., Estrada, S. (2015). *¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

<http://www.mineducacion.gov.co/>

Cardona, J. (2020, mayo). *El niño como Sujeto de Derecho*.

<https://www.iaeu.edu.es/estudios/derecho/los-ninos-como-sujetos-de-derecho/>

Carrillo, B. (2009). Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza – aprendizaje, *14*, 1-10.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_1_4/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf

Castro, M y Morales, M.E. (2015). Los Ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica Educare*, *19* (3). 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>

Castro, A. (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: Desafíos y posibilidades. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, *2*(1), 789-796. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832325082>

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Preámbulo.

[https://www.unicef.org/convencion\(5\).pdf](https://www.unicef.org/convencion(5).pdf)

Córmack, L. y Dulkenberg, E. (2009). *Las Transiciones en la Primera Infancia: una Mirada Internacional*. Organización de los Estados Americanos, Oficina de Educación y Cultura, y Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

Dalhberg, G. Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives*, Londres/Philadelphia, Falmer Press.

Delgado, M.A., González, A y Martínez, C.O. (2011). *La transición del preescolar a la escuela primaria ¿cómo aprenden los niños a leer el contexto escolar?* Universidad Iberoamericana, campus Ciudad de México.

De Mause, LL. (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.

Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, (2), 197-211.

Escobar, F. y Silva, M. (2007). *Aula conjunta Preescolar –Primer grado. Una experiencia de articulación pedagógica*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. *Laurus*, 13(24), 408-431.

Fontana, A., y Frey, J. (2015). *La entrevista. De una posición neutral al compromiso político*. Manual de investigación cualitativa.

Frigerio, G. (2002). *Infancia apuntes sobre los sujetos*, Buenos Aires: Santillana.

Fundación Bancolombia. (2015). *Modelo de Transiciones Exitosas en la Primera Infancia*. Bogotá, Colombia.

Galeano, M.E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT, Medellín.

Galisteo, M. (2015). *Las transiciones educativas en las Instituciones*. [tesis de pregrado, Universidad de la República]. <https://bit.ly/2JqhKnw>

Gallego, U. (2014, 11 de enero). *El paso de preescolar a primaria: Un reto para todos*. El colombiano. https://www.elcolombiano.com/historico/el_paso_de_preescolar_a_primaria_un_reto_para_todos-CAEC_277467

García, O y Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33(131), 94-113.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13218531007>

Gollop, M. (2010). Entrevistar a los niños: Una perspectiva de investigación. En Smith, A., Taylor, N y Gollop, M. (Coords). *Escuchemos a los niños*; traducción de Moreno, S. México DF, México: Fondo de cultura económica.

Goodson, I. (1995). Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares, Barcelona, Pomares-Corredor.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. 6 edición.: McGraw Hill.

Herrera, O., Builes, G., Agudelo, L. et al. (2007). Tejiendo vínculos. Propuesta de articulación entre Preescolar y Primero. Editorial Monarca.

Hincapié, L.A. (2012). Estrategias para rastrear, ordenar y analizar fuentes documentales. Grupo de investigación Medio Ambiente y Sociedad -MASO. Universidad de Antioquia.

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/76/Documento_de_trabajo_Estrategias_para_rastrear.pdf

Imhoff, D; Marasca, R; Marasca, M y Rodríguez, R. (2012). Pensar la participación sociopolítica infantil a partir de los paradigmas de infancia. Ficha de Cátedra, Seminario Electivo No permanente. <https://bit.ly/2Q8sbwk>

Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*, 8.

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1687/4634>

Ladd, G. (2005). Apresto Escolar: Capacitación de los niños para la Transición desde el preescolar a la Escuela Primaria”. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. <http://www.encyclopedia-infantes.com/transicion-la-escuela>.

Laguna, L. (2013). Derechos de los niños y espacios jugables. La reconceptualización del juego y el niño como una estrategia para la definición de un nuevo paradigma de espacios públicos abiertos a escala vecinal para la ciudad de Puebla. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Facultad de Arquitectura, Puebla, México.

Larsson, J y Holmstrom, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2, 55-64.

León, Z. (2011). La transición entre la Educación Inicial y la Escuela primaria en Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista de Investigación* 35(72), 189-203.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142011000100011

Llambí, C., Mancebo, M.E., y Zaffaroni, C. (2014). Asistencia escolar en escuelas públicas de Uruguay. Educación inicial y primeros grados de primaria. UNICEF Uruguay, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). <https://uni.cf/2HnUPqt>

López, J. (2015). De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. Buenos Aires. https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf

Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 36-44.
https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal_margetts.pdf

Martínez, L.A (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

Martínez, P. C. (2006). El método de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3576/2301>.

Marton, F. (1994). Capítulo II. Fenomenología y Fenomenografía. 1-46.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9274/PARTE_I_Capitulo_II_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Ley General De Educación de Colombia. http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf

MEN, ICBF y Fundación Bancolombia (2017). Modelo de transiciones exitosas en la primera infancia de la Fundación Bancolombia. Pilotaje, primera y segunda expansión realizado 2013-2017.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Política Educativa para la Primera Infancia en el marco de una atención integral.

Ministerio de Educación Nacional (2015). ¡Todos listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Ley 1804 del 2016. De cero a siempre.
<https://bit.ly/2w3F6GD>

Ministerio de Educación Nacional (2016). ¿Los DBA y el paso de las niñas y los niños del grado transición a primero?

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Formación de Agentes Educativos*.
<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-182174.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994. El Marco legal del diseño Curricular en Colombia.

Morales, K.P (2012). *Articulación Pedagógica y Desarrollo del Curriculum Nacional Base*. [tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar].
<http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/08/Morales-Karla.pdf>

Organización Naciones Unidas. (2005). Convención de los derechos del niño. Observación general N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia.

Ortega, S. T. (2007). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*, 3, 39-46

Pascal, C. y Bertram, T. (2009). Listening to Young Citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*.

Peralta, M. (2007). Transiciones En Educación Infantil: Un Marco Para Abordar El Tema De La Calidad.

<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/43/36.%20Transiciones.pdf>

Rekalde, I., Vizcarra, M. T y Macazaga, A.M. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Participativos Educación XXI*, 1, 201-220.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>

Rivas, N. (2003). Guía para facilitar el proceso de adaptación del preescolar al primer grado.

Rousseau, J. (1981). El Emilio o de la educación. Biblioteca EDAF 33. EDAF. Madrid: Jorge Juan.

Runge, A. K. (2015). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista educación y pedagogía*, 11(23-24), 65-86.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/24051/19690>

Runge, A.K. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1).

Sacristán, G. (1989). Personalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Revista Investigación en la Escuela*, 7, 3-21.

Sacristán, G. (1991). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Aproximación al concepto de curriculum.

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf

Santos, J. (2002). Concepciones de infancia. *Revista la educación zona próxima*, 8, 108-123.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

Terigi, F. (23 de febrero de 2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. En Ministerio de Cultura y Educación. Jornada de apertura ciclo lectivo 2010. Conferencia llevada a cabo en Cine Don Bosco La Pampa

Tonon, G. (Comp). (2013). Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa. <https://bit.ly/2Z79Epb>

Ulivieri, S. (1986). *Historiadores y sociólogos en busca de la infancia*.

Urrea, M. (2008). *Adaptación Escolar de Menores con Experiencias Preescolar*. Bogotá: Universidad de Antioquia.

Vélez, O. (2003). *Reconfigurando el trabajo social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Espacio Editorial.

Villegas, E. (2010). *Un enfoque actual de la Adaptación del niño al Centro Infantil*.

Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de las nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil temprano No 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Weinstein, C., y David, T. (Eds.) (1987). *Spaces for children: The built environment and child development*. New York Plenum Press. 41-72.

Woodhead, M. y Moss, P. (2008). Transiciones exitosas: ¿una cuestión de preparación? La primera infancia y la enseñanza primaria. La primera infancia en perspectiva. Las transiciones en los primeros años. (Eds). The Open University. Reino Unido.

Anexos

Anexo 1. Matriz de rastreo documental

Nombre del Documento	
Objetivos Institucionales	
Caracterización de los Planes educativos, programas de estudio y malla curricular de los grados preescolar y primero (actividades que desarrollan, lugar que ocupan los niños dentro de los procesos)	
Concepciones que se tienen en torno a los procesos de alineación pedagógica	
Descripción del Modelo Pedagógico	
Relación entre la comunidad educativa	
Bibliografía	

Anexo 2. Matriz de observación

Universidad de Antioquia Licenciatura en Pedagogía Infantil Práctica Pedagógica		
Nombre del proyecto: Los desafíos de las trayectorias escolares: transiciones personales y educativas de un grupo de niños y niñas del grado preescolar al grado primero.		
Objetivos de la investigación		
<p>Caracterizar los procesos de articulación o alineación pedagógica de los ambientes educativos y el currículo y el grado primero de la educación básica en la Institución Educativa el Dos del Distrito Especial de Turbo Antioquia.</p> <p>Analizar las estrategias que utilizan las agentes educativas durante el proceso de adaptación escolar de los niños, para favorecer su paso de preescolar a primero en la Institución Educativa el Dos del Distrito Especial de Turbo Antioquia.</p> <p>Diseñar acciones para favorecer la alineación Pedagógica en la Institución Educativa el Dos del Distrito de Turbo Antioquia.</p>		
Fecha de observación:		Sesión No:
Hora de inicio:		Hora de finalización:
Institución		Observadoras:
Categorías predeterminadas		
Categorías que se observarán	Ítems a observar	Observaciones
Alineación Pedagógica	Relación Maestro-alumno.	
	Relación Maestro-Maestro.	
	Relación Enseñanza-aprendizaje.	
	Procesos adaptativos entre preescolar y primero	

	Articulación de contenidos y temáticas de ambos grados	
	Formas de evaluar	
	procesos de formación de los profesores en torno a la alineación pedagógica.	
Ambientes Educativos	Condición de las Infraestructuras (seguridad física y ambiental)	
	Lugares para la recreación Infantil. (parques, canchas, zonas verdes)	
	Acceso y cobertura	
	Habitabilidad y dotación (con qué recursos cuenta la institución para mantener en función los diferentes espacios, aulas, zonas verdes, baños etc.)	
	Pertinencia	
Currículo	Contenido de la propuesta pedagógica de cada nivel educativo	
	Planeaciones	
	Interacción entre los agentes educativos	
	Reconocimiento y valoración de las experiencias previas de los niños	
Infancias	Interacción con el entorno	
	Participación del niño en el proceso educativo.	

	Conductas de los niños	
Grado Cero, preescolar o Transición	Abordaje de los Pilares de Educación Inicial (juego, exploración, arte y literatura)	
	Prácticas Pedagógicas	
	Dimensiones del desarrollo infantil	
	Lineamientos Pedagógicos	
	Participación de las familias en el proceso formativo de los niños.	
	¿Se comprende el grado transición como parte de la educación básica?	
Categorías emergentes		
Categorías que se observarán	Ítems a observar	Observaciones

Anexo 3. Diario de campo

Nombre del observador:
Institución educativa
Encuentro N°
Fecha
Participantes
Observaciones con relación a los momentos de la clase
Consideraciones interpretativas y analíticas

Anexo 4. Entrevista semiestructurada

Entrevista dirigida a los padres y madres de familia de los grados preescolar y primero.

A partir de esta entrevista se busca indagar sobre la percepción que tienen algunos padres de familia acerca del proceso formativo de sus hijos.

- 1. ¿Qué ha significado para usted la inmersión del niño al campo escolar?**
- 2. ¿Cuál ha sido su experiencia con relación a la separación del niño del seno familiar?**
- 3. ¿Cómo percibe usted el comportamiento y la forma de socialización del niño con respecto al grado anterior?**
- 4. ¿Cuáles son las principales dificultades y fortalezas que ha identificado en su hijo para que se adapte a los diferentes niveles educativos?**
- 5. ¿Cómo es su papel de acompañante en el proceso formativo del niño?**
- 6. ¿Cómo describe el proceso de aprendizaje de su hijo a lo largo de la trayectoria académica?**
- 7. ¿De qué manera han respondido los docentes de preescolar y primero a las necesidades e intereses de formación de su hijo?**
- 8. Analizando la experiencia escolar de su hijo, y si tuviese la oportunidad de realizar algunos ajustes ¿Qué cambios o aportes sugeriría para mejorar el proceso formativo de su hijo?**

Entrevista dirigida a las docentes.

A partir de esta entrevista se pretende indagar sobre las ideas que tienen las docentes en torno a las transiciones educativas y el proceso de alineación pedagógica.

1. ¿cuáles son sus nociones frente al proceso de transición?
2. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la institución?
3. Cuéntenos un poco acerca de la experiencia que ha tenido trabajando con este nivel educativo.
4. ¿Cuáles son las ideas que tiene en torno al proceso de alineación pedagógica?
5. ¿Qué estrategias implementaría usted para que un niño se sienta cómodo en el grado preescolar (primero), en caso de que éste sea su nuevo nivel educativo?
6. ¿Cómo se ha dado la articulación pedagógica entre los grados preescolar y primero en la institución?
7. ¿Cómo desarrolla sus planeaciones?, ¿En qué espacios conversa, discute, reflexiona y planea conjuntamente con los profesores de primero (Preescolar)?
8. ¿Cómo ha sido su proceso de adaptación en el grado escolar asignado?
9. Desde su experiencia como docente en la Institución, ¿Qué aspectos considera problemáticos para que se den los procesos de articulación pedagógica entre los grados preescolar y primero?

10. Si pudiera establecer un cambio frente a los procesos de transición entre los grados preescolar y primero ¿Cuál sería?

Entrevistas dirigidas a los niños y niñas apoyada en el dibujo (Preescolar y Primero)

Esta entrevista busca darle un lugar a las ideas y opiniones de los niños para que cuenten de qué manera han vivido las transiciones educativas.

1. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases?
2. ¿En qué momentos te has sentido triste o angustiado para asistir a las clases?
3. ¿En qué espacios de la Institución te sientes mejor?
4. ¿Cómo te has sentido con los profesores que te han acompañado en la escuela hasta este momento?
5. ¿Cómo te relacionas con tus compañeros?
6. ¿Cómo te sentías cuando estabas en preescolar (o en el jardín)?
7. ¿Qué cosas nuevas has aprendido en este grado?
8. ¿Qué extrañas del grado anterior?
9. ¿Cómo te sientes en el grado primero (o en preescolar)?
10. ¿Te gustaría pasar al siguiente grado?, ¿Por qué?
11. ¿Cuáles son las actividades que realizas en primero (preescolar) que más te llaman la atención?

Anexo 5. Consentimiento informado



Universidad de Antioquia
1803

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Consentimiento informado Padres o acudientes de los niños

La presente investigación busca Identificar el estado actual de los procesos de articulación o Alineación Pedagógica de los ambientes educativos y el currículo entre el Preescolar (Transición) y el Grado Primero de la Educación Básica, que se llevan a cabo en la Institución Educativa El Dos del Distrito Especial de Turbo, Antioquia, en la que la participación de su hija o hijo es totalmente voluntaria. Usted puede autorizar o no su participación en el estudio, y sea cual sea su decisión no tendrá ninguna repercusión o consecuencia en las actividades escolares del niño. De igual forma, se certifica que la información derivada de esta investigación no vulnera, ni pone en riesgo el bienestar de los niños y niñas, pues la información recopilada se utilizará únicamente con fines académicos y como evidencia científica para soportar los resultados del proyecto.

Durante la investigación se desarrollarán algunas actividades con los niños, en algunos espacios se observará la dinámica escolar y se les aplicarán algunas entrevistas a las profesoras y a los niños. Así mismo, durante los encuentros se tomarán evidencias fotográficas para dar cuenta de los hallazgos más significativos derivados de este proceso de investigación.

Teniendo en cuenta esta información, les solicitamos muy amablemente su autorización para que su hijo o hija participe en esta investigación, para lo cual lo invito a diligenciar el siguiente formato:

Yo _____, identificado (a) con cédula de ciudadanía No. _____ de _____ Colombia, en uso de mis plenas facultades autorizo, por medio del presente documento, a que el estudiante _____ de __ años de edad participe en esta investigación.

Nombre del niño: _____

Firma del padre, madre o acudiente: _____

Teléfono: _____

Cualquier información adicional, podemos suministrarla en los teléfonos, o en los correos electrónicos:

Anexo. 6 Asentimiento informado



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Asentimiento informado Dirigido a niños y niñas

Deseo participar en la investigación que realizarán en mi salón de clase, y por eso pongo mi huella en este documento.

Quiero participar (Pondré mi huella al lado de la carita feliz)



No quiero participar (Pondré mi huella al lado de la carita triste)

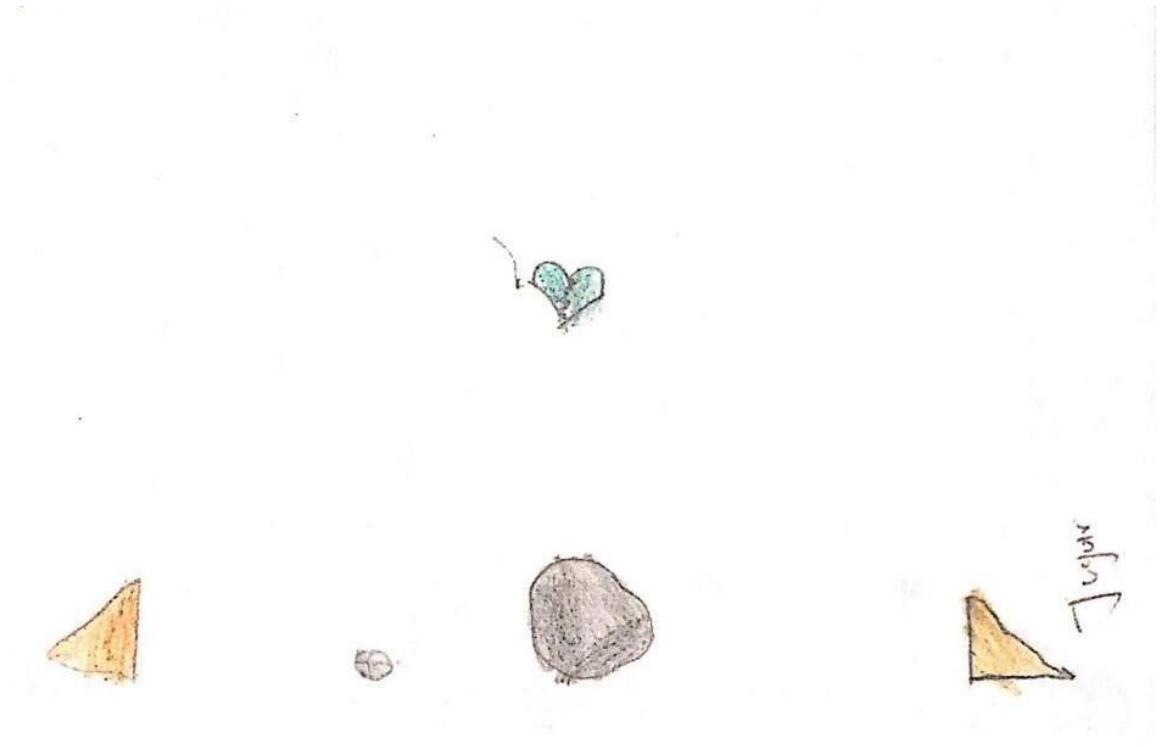


Únicamente se diligencian estos datos si el niño asiente:

Nombre del niño:

Edad:

Fecha:



Dibujo 4. Mi lugar favorito en la escuela es la cancha.